

Diseño Curricular para la Educación Primaria



Primer Ciclo



Dirección General de Cultura y Educación

Prácticas del Lenguaje

El área de Prácticas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lenguaje o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza las prácticas mismas -hablar y escuchar, leer y escribir- sobre los contenidos lingüísticos escolares -sustantivo, oración...-.

Toda práctica se adquiere "en la práctica". Formar a los niños/as como hablantes, lectores y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela. Ningún niño/a se hará lector si el aula y la escuela no son comunidades de lectores a las que se ingresa *participando*.

Los niños/as tienen que apropiarse de las prácticas en contextos donde se justifique ejercerlas: donde haya que argumentar en defensa de un punto de vista al organizar entre varios grupos el uso del patio de recreo; donde haya que revisar con gran cuidado la ortografía y mejorar la sintaxis de una nota porque *efectivamente* va a ser publicada por el periódico local... Las prácticas se ejercen con un sentido, la búsqueda de información tiene un propósito, las producciones escritas, un destinatario; es por eso que la revisión del texto, la corrección de la ortografía y la revisión de la sintaxis "valen la pena".

En esta propuesta, las situaciones que se sugiere propiciar en la escuela se pueden inscribir en tres ámbitos donde el lenguaje circula y "se ejerce": *el ámbito de la literatura*, que incluye a los niños/as -a los nuevos lectores- en el mundo de la cultura escrita, que les abre otros mundos, les presenta héroes, rimas, otros horizontes pasados y futuros...; *el ámbito del estudio* que, desde muy pequeños, habilita tanto la curiosidad y la búsqueda como la profundización de la lectura, la consulta o la toma de notas en busca de lógicas que están dadas por el sentido de los temas tratados...; *el ámbito de la formación del ciudadano* para legalizar las prácticas democráticas y democratizadoras de discutir y acordar, escuchar al otro y reconocerlo, leer críticamente los medios de comunicación...

Las prácticas se adquieren en tiempos prolongados; su consideración contradice en cierto sentido la organización temporal de la escuela -por módulos, en trimestres, de manera graduada -. La formación de un lector no puede completarse en término de tiempos escolares; la producción de un texto escrito de cierta extensión y de alguna trascendencia extra escolar lleva varios días de revisión, de ideas que se sacan y se agregan, de reemplazo de algunos términos por otros más adecuados -más accesibles para los destinatarios, más convincentes o impactantes-, de edición.

Es la lógica de las prácticas la que exige nuevos acercamientos a la lectura de cuentos o de artículos informativos sobre algún tema de estudio (lectura de otros cuentos, de otros artículos, de otros temas de estudio). El retorno no es idéntico; implica ampliar y profundizar, acercarse con conocimientos previos - porque ya se conocen otros cuentos, porque la estructura del texto informativo, con sus títulos, subtítulos y gráficos, ya no es un descubrimiento para los niños/as-, enriquecer las conceptualizaciones sobre la estructura narrativa de manera explícita o como producto implícito de las nuevas lecturas, conocer nuevos autores y otros subgéneros.

El área de Prácticas del Lenguaje, como se verá, no plantea distribución de contenidos por año -como tampoco lo hace el área de Inglés-. El acceso a la alfabetización o la formación de lectores están profundamente relacionados con las oportunidades que los niños/as hayan tenido de interactuar con los textos y de indagar la escritura. Se trata de revisitar una y otra vez situaciones similares -escuchar leer, explorar libros, buscar información, tomar nota, participar en intercambios orales...- aunque diferentes -en distintos contextos, con otros libros, acerca de otros temas- hasta que los niños/as puedan manifestar progresos en términos, por ejemplo, de explorar libros orientándose por criterios que han ido construyendo a través de la propia experiencia escolar, de la intervención del docente y del intercambio con los compañeros -tomar en cuenta el tipo de ilustración, reconocer obras leídas en clase, localizar fragmentos, recurrir al índice-. Existen indicadores de progreso que dependen de

las condiciones didácticas, pero no en todos los casos los mismos se hacen evidentes en el término de un trimestre o de un ciclo lectivo.

La alfabetización y la formación del estudiante son responsabilidad -no exclusiva pero primordial- del área de Prácticas del Lenguaje.

Alfabetizar

Este diseño curricular intenta dar respuesta a la actual situación de miles de niños/as que dejan la escuela –luego de varios años de asistir a ella- sin haber llegado a alfabetizarse. Pero a la vez, trata de adecuarse al desarrollo actual de la comunicación y la cultura escrita. Quien se alfabetiza debe poder hacer de la lectura y la escritura herramientas de información plena, de reclamo y validación de derechos, de manifestación de necesidades, sentimientos, reinvenciones; a través de ella, guarda memoria, trasmite, pone frente a los ojos ideas y pensamientos propios y ajenos, se da lugar para la reflexión y la teorización. *Alfabetizar* implica trabajar para que los alumnos/as lleguen a constituirse en sujetos críticos y creativos, que puedan disponer del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos personales, al servicio de propósitos propios sin que sus posibilidades de manejo de la lectura, la escritura y el discurso oral se alcen como obstáculos ante sus deseos y necesidades.

La alfabetización, como el acercamiento a los diversos *fragmentos* de la cultura y la ciencia que la escuela debe poner en manos de los niños/as, exige procesos prolongados, continuidad, progreso y alternancia. Para formarse como lector –en esta época de excesiva profusión de publicaciones- un niño/a debe integrarse desde pequeño a una comunidad de lectores; en ella, aprende mucho más que a leer y a escribir. Se apropia de *las prácticas sociales del lenguaje*, es decir, de los comportamientos que hacen -en el caso de la lectura, por ejemplo- que los lectores sean lectores: escuchar hablar de las obras, los artículos y los temas publicados -¡cuánto sabe hoy de Harry Potter, por ejemplo, un adulto no docente que no leyó la saga!-, escuchar leer, explorar libros y otras publicaciones -como un adulto lector hace ante el despliegue del puesto de diarios-, comentar con otros lectores y, sobre todo, elegir y hacerse un trayecto lector propio.

Las prácticas del lenguaje se adquieren mientras se ejercen por participación como los aprendices de los viejos talleres adquirían las prácticas del oficio hasta hacerse expertos mecánicos, torneros, modistas... Mucho más que a leer y a escribir, un niño/a que participa descubre en qué contexto, con qué propósitos, a qué interlocutores o destinatarios, con qué matices o variedades lingüísticas... *corresponde/conviene/es más adecuado o eficaz* intervenir en determinadas situaciones. Es necesario descubrir, incluso, a qué modalidades de lectura corresponde apelar según los propósitos que acerquen al lector al texto: ¿exploratoria -si se hojea un libro por primera vez-; detallada y profunda -si se estudia o investiga un tema-; salteada e interrumpida, volviendo atrás -en un cuento donde se ha perdido la pista del asesino-, apresurada -si se aproxima el desenlace?

El desarrollo tecnológico -de la pluma al ordenador-, la comunicación y el conocimiento prácticamente en simultáneo de hechos ocurridos en lugares lejanísimos... han transformado el modo de ser practicante de la cultura escrita. La escuela primaria debe hacerse cargo, en primer lugar, de la responsabilidad histórica de la escuela de enseñar a leer y a escribir entre primero y segundo año; la institución y los docentes no pueden bajar los brazos ni naturalizar los obstáculos. ¿Qué hace la escuela con aquellos niños/as que no han logrado alfabetizarse antes de concluir los primeros años del primer ciclo? La institución entera está al servicio de ese propósito primero de la primaria; es necesario detener la marcha y tomar a cargo a los niños/as *antes* de la repitencia traumática de primero: recontratar la asistencia sistemática con la familia, *leerles mucho* para que encuentren el sentido de aprender a leer en la posibilidad de acceder a esos otros mundos que viven dentro de los libros más que en la aprobación del año o en la nota del boletín, poner en sus manos los libros más lindos para que encuentre allí -como tantos niños/as de familias escolarizadas- una y otra vez lo que escucharon

leer tantas veces -el diálogo entre Caperucita y el lobo, entre la madrastra y el espejo, los nombres de cada par de patas de una araña, de los planetas, de los huesos del esqueleto…-

En segundo lugar, y en el mismo sentido, la escuela debe preguntarse si el aula y la escuela son efectivamente comunidades donde circula -en los sucesos mismos de la vida cotidiana escolar- la cultura del diálogo y la cultura escrita y donde se integra a ella -por participación- a "los nuevos, a los aprendices, a los niños/as…"

Formar estudiantes

La formación de los alumnos/as como estudiantes/escolares es un eje de trabajo desde el ingreso en primero hasta la finalización de la escuela primaria. La reforma curricular debe definir una progresión que permita a los alumnos/as alcanzar mayores niveles de autonomía en la organización del tiempo, la integración al trabajo compartido con los compañeros y el/la docente y la responsabilidad sobre el trabajo individual, la presentación y registro de lo trabajado en clase y la posibilidad de identificar lo que se sabe y lo que se necesita aprender.

Estos logros progresivos se producen en la escuela, no son espontáneos; requieren que, en cada año, el/la docente determine secuencias y rutinas: prever el trabajo en grupo, desarrollar contenidos en días prefijados de la semana, llevar agenda sobre previsiones y responsabilidades individuales y grupales - días de entrega de trabajos, evaluaciones, lecciones orales, etcétera-; analizar entre todos si se pudo realizar lo previsto, qué otros trabajos o contenidos se incluyeron, por qué "no alcanzó el tiempo" para cierta actividad.

Aprender a evaluar y a evaluarse es otro de los aspectos que intervienen en la formación como estudiantes. Los alumnos/as aprenden a evaluarse si el/la docente y la escuela plantean situaciones específicas en las que se ponga en juego la elaboración de criterios; se trata de hacer visible lo que se espera de ellos, poniendo en consideración los distintos puntos de vista: si se dio un lugar importante al trabajo con las agendas, se puede poner como criterio de evaluación "la organización de mi tiempo personal de trabajo" o bien "la presentación de los trabajos en el plazo y la forma requerida"; si se focalizó el trabajo en la presentación de tareas en equipo podría ponerse como criterio "la distribución de responsabilidades dentro del equipo de trabajo".

Para acompañar este proceso, los alumnos/as cuentan con las devoluciones de los maestros/as. La devolución acerca de cómo se está transitando la escolaridad es siempre un momento más de enseñanza: el trabajo sobre el boletín de calificaciones, sobre los trabajos y pruebas escritas, sobre la organización de los cuadernos y carpetas; las entrevistas individuales; las rondas de autoevaluación, por ejemplo, contribuyen -entre otras propuestas- a que los alumnos/as construyan una idea acerca de su propio proceso de aprendizaje.

La formación del estudiante es una responsabilidad curricular de la escuela -ampliada de alguna manera por la obligatoriedad de la secundaria- que excede la concepción de "enseñar a estudiar"; implica un compromiso institucional que sostenga, como equipo, el cumplimiento de las agendas, la elaboración de criterios compartidos de evaluación, las devoluciones... Nuevamente, más allá de los contenidos disciplinares es necesario hacerse cargo explícitamente de *estos otros* -que también se adquieren en la escuela- y que están específicamente relacionados con el trabajo de los alumnos/as con los temas de cada área.

Prácticas del Lenguaje

Primer ciclo





ÍNDICE

La enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en el Primer Ciclo

Las prácticas del lenguaje están siempre presentes en la vida social y se ejercen con variados propósitos: se lee para entretenerse, para identificarse con los sentimientos de otros u oponerse a ellos, para entender cómo se vive en lugares desconocidos, para conocer las ventajas de consumir determinados alimentos o para analizar el discurso de otros cuyos puntos de vista se requiere comprender; se escribe para agendar las actividades de la semana, solicitar un permiso, pedir disculpas por un error involuntario, comunicarse con otros a distancia, para plantear un punto de vista diferente ante un conflicto, emitir una opinión fundamentada… A través de estas acciones se establecen distintas interacciones sociales que pueden estar más o menos institucionalizadas. Las prácticas del lenguaje son, entonces, *formas de relación social que se realizan a través del lenguaje*.

En la escuela primaria, las prácticas del lenguaje son objeto de enseñanza. Es por eso que los contenidos formulados en este diseño toman las prácticas del lenguaje que se ejercen en la vida social como modelos de referencia.

En el Primer Ciclo se considera que es responsabilidad primordial de la escuela:

Lograr que todos los alumnos/as comprendan la naturaleza del sistema de escritura y lleguen a leer y escribir por sí mismos.

Este ciclo, sin embargo, está lejos de ser concebido como una etapa dedicada a la adquisición de técnicas mecánicas como descifrar o codificar. Las situaciones de enseñanza se plantean de manera que la comprensión del sistema de escritura, tanto para leer como para escribir, se integre indisociablemente con la formación del lector y el escritor. De allí que, desde el ingreso mismo de los niños/as, la escuela trabaja para:

- Lograr que los niños/as lean una diversidad de obras literarias de calidad, brindándoles oportunidades para construir criterios de selección, para enriquecer sus interpretaciones y profundizar la construcción de sentidos.
- Iniciar a los niños/as en las prácticas del lenguaje que se ponen en juego cuando se estudia, buscando y seleccionando información sobre los temas que se proponen en la escuela, profundizándola, reorganizándola y comunicándola de maneras diversas.
- Propiciar que los alumnos/as puedan dialogar para resolver conflictos de manera consensuada, comprender el punto de vista de los otros y profundizar el propio, hacer oír su voz claramente y de manera respetuosa (comenzando por hacerlo en su propia escuela) y empezar a actuar de manera reflexiva frente a los mensajes de los medios de comunicación.

Para que los alumnos/as puedan apropiarse progresivamente de las prácticas del lenguaje vinculadas con la literatura, con el estudio y con la participación ciudadana, es preciso que la escuela les ofrezca múltiples y variadas oportunidades de participar en situaciones de lectura y escritura y en intercambios orales, de manera sostenida y articulada a lo largo de los tres años del ciclo, de modo que puedan formarse como lectores, escritores, hablantes y oyentes que tengan cada vez más control, precisión y autonomía sobre sus intervenciones, y comprensión sobre las de los otros.

Para el/la docente, el logro de estos propósitos supone asumir el papel de lector y escritor y, a la vez, el de mediador, para que los niños/as puedan leer y escribir por su intermedio. Implica entablar un diálogo permanente con los niños/as: *de lector a lector* y *de escritor a escritor*.

Los niños/as deben apropiarse, entonces, de las prácticas de los lectores y los escritores. En este diseño, esas prácticas se presentan alrededor de tres *ámbitos*: el de la lectura de obras literarias, el de la lectura y escritura para estudiar y el del ejercicio de los derechos ciudadanos. Cada uno permite prever, en particular, situaciones en las que se habla, se lee y se escribe.

Organizar las clases en el Primer Ciclo

Algunos criterios para organizar las clases

Formar a los alumnos/as como practicantes de la cultura escrita es muy diferente de enseñar Lengua: requiere organizar las clases de una manera distinta de la que la escuela ha construido históricamente. Como las prácticas sociales del lenguaje son múltiples, es necesario brindar oportunidades para que todos los alumnos/as participen en diversidad de situaciones en las que tengan la posibilidad de leer o escuchar y discutir sobre lo leído, colocarse en posición de entender lo que el autor quiso decir, discrepar con su posición, dejarse llevar por los efectos que el lenguaje les provoca, debatir con otros y preparar los argumentos para el debate, opinar sobre lo leído y sobre los problemas de dominio público o que afectan a la comunidad escolar, escribir para dar a conocer el propio punto de vista ante un conflicto, para crear y recrear mundos de ficción, para exponer lo que se ha comprendido sobre un tema o para conservar memoria, revisar y corregir sus propios escritos, opinar y aconsejar sobre las producciones de otros..., en fin, oportunidad de *ejercer las prácticas del lenguaje*.

Además, se requiere que estas situaciones sean sostenidas en el tiempo, que se les otorgue la continuidad necesaria para que los alumnos/as puedan aproximarse a los contenidos y transformar sus conocimientos de manera progresiva y cada vez más cercana a los saberes que la escuela se propone comunicar. Para descubrir la musicalidad del lenguaje en la poesía, por ejemplo, no alcanza con escuchar un poema. Hay que escuchar muchos así como reparar en otros textos literarios donde se reencuentra lo musical –fragmentos de cuentos o juegos del lenguaje–. Para comprender que una misma historia puede ser relatada de maneras muy diferentes es necesario haber leído muchos cuentos y varias versiones de la misma historia, y es necesario *pensar* que algo parecido sucede con una noticia publicada por distintos diarios. Para preocuparse genuinamente por el léxico y las fórmulas de cortesía que se usan para escribir una solicitud muy formal, se requiere escribir diversas solicitudes a lo largo del ciclo, con distintos propósitos y destinatarios y en diversas circunstancias, de modo que cada situación constituya un desafío diferente para pensar las diversas respuestas ante problemas similares. Continuidad no significa repetición: no se trata de la misma situación sino de una variación que propone algo diferente mientras mantiene algo constante –una situación de lectura o escritura de otra versión, otro subgénero, con otros propósitos u otros destinatarios–; es un desafío que permite hacer progresar a los niños/as porque los enfrenta con otros conocimientos.

Organizar diversas situaciones con continuidad supone también programar la simultaneidad. Si en el aula se desarrolla un proyecto relativamente prolongado –por ejemplo, preparar una antología de poemas para los niños/as más pequeños–, el/la docente prevé dedicar también un módulo semanal a continuar con la lectura de cuentos y otro módulo a mantener en funcionamiento la biblioteca del aula –seleccionar y prestar libros, recomendar–. La realización de la antología no es excluyente: su preparación ocupa determinado tiempo semanal y, simultáneamente, el/la docente propone otros espacios donde se lee y escribe.

Por último, el orden en que se presentan las situaciones no puede ser prescripto, pero tampoco es azaroso. Por ejemplo, para recomendar un libro entre otros, es indispensable que se conozcan muchos libros y haber escuchado o haber leído otras recomendaciones; de lo contrario, la práctica de recomendar no tendría sentido para los alumnos/as.

En síntesis, es necesario organizar el año y el ciclo escolar de manera que los alumnos/as puedan participar en la mayor diversidad de situaciones posible, mantener su continuidad, programar situaciones que puedan desarrollarse de manera simultánea y prever el orden en que serán presentadas, tanto dentro de un mismo ciclo lectivo como las que no se lleven a cabo en otros períodos.

Situaciones de enseñanza

Para enseñar las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad es necesario que los alumnos/as tengan oportunidades de ejercerlas con diversos propósitos y desde distintas perspectivas. En el aula, determinadas condiciones didácticas favorecen el desempeño de los niños/as como escritores, lectores y hablantes genuinos: la circulación de materiales escritos, la mediación sistemática del docente como lector y escritor, las oportunidades de compartir la lectura y comentar lo leído, la participación en proyectos que –por ejemplo, la preparación de una antología de poemas para los más pequeños– permiten que las situaciones de lectura y escritura se orienten hacia un propósito genuino –seleccionar los poemas, en el caso de la antología– y a un destinatario real –los niños/as más pequeños.

Los proyectos y otras modalidades de organización de la clase en Prácticas del Lenguaje

Los **proyectos** se desarrollan por medio de una secuencia de situaciones que promueven propuestas de interpretación y producción. Pueden extenderse por períodos relativamente prolongados –uno o dos meses y hasta todo un cuatrimestre–, trabajando en ellos con una frecuencia cotidiana o semanal. Los proyectos se vinculan con la elaboración de un producto tangible: exponer lo investigado o realizar un fascículo, grabar un casete con poemas escogidos, organizar una campaña para el cuidado de la salud o el medio ambiente, publicar en un periódico escolar, producir folletos informativos sobre temas del mundo social o natural, recopilar los cuentos preferidos en una antología.

Mientras se desarrolla el proyecto, como se dijo, el/la docente puede destinar algunas horas semanales a la realización de otras actividades. Las **actividades permanentes**, a diferencia de los proyectos, no se articulan en torno de un producto tangible; en el caso de la lectura, por ejemplo, se puede realizar la lectura semanal de cuentos tradicionales, de una novela por capítulos o de artículos del diario. Las actividades permanentes de escritura se vinculan con diversos propósitos como registrar la información que se va recogiendo sobre un tema de otras áreas, organizar y guardar memoria de la acción cotidiana en cuaderno de clase, elaborar agendas, distribuir tareas rotativas, etc. De este modo, las actividades permanentes permiten que los niños/as se acerquen a aquellos textos que no abordarían solos, como novelas o ciertos textos de divulgación, pero también posibilitan sostener propuestas de lectura y escritura de concreción inmediata que dan lugar a que todos los niños/as lean y escriban a diario. Comunicar las prácticas del lenguaje requiere que se desarrollen también **situaciones** o **secuencias de sistematización**. En el Primer Ciclo, por lo general, las situaciones de sistematización se desprenden de un proyecto. Son situaciones que buscan sistematizar algunos contenidos lingüísticos y discursivos que aparecen reiteradamente como respuesta a problemas que se plantean a propósito de las prácticas [VÉASE, *La reflexión sobre el lenguaje en el Primer Ciclo*].

Por último, comunicar las prácticas del lenguaje, también puede dar lugar a **situaciones ocasionales** o **espontáneas** –en el sentido de **no planificadas**–, surgidas de la cotidianeidad de la clase, es decir, oportunidades para leer o escribir algo que se presenta sin aviso previo, pero que el/la docente considera que tienen sentido para los alumnos/as y se coordinan con propósitos didácticos relevantes.

Ahora bien, a lo largo del desarrollo de un proyecto en el ámbito de la lectura literaria, del estudio o de la formación ciudadana, van alternándose una serie de situaciones que permiten desarrollar los contenidos consignados: *los niños/as escuchan leer al docente*, *los niños/as leen por sí mismos*, *los niños/as dictan al docente*, *los niños/as copian con sentido, los niños/as escriben por sí mismos, los*

niños/as narran o exponen oralmente ante un auditorio. Dentro de cada ámbito, se hace referencia a esta lista de situaciones –que se explicitan a continuación– y luego se analizan específicamente en relación con los niños/as que están en proceso de aprender a leer y a escribir por sí solos (VÉANSE *Sistema de escritura*). Es importante advertir que aquí se consideran las situaciones que se desarrollan en cada caso de modo predominante aunque, usualmente, se combinen de maneras muy variadas. Por ejemplo, es posible que en una situación donde *los niños/as leen por sí mismos* se generen momentos donde el/la docente se detenga a leer un pasaje.

Los niños/as escuchan leer al docente

Cuando los niños/as escuchan leer al docente acceden a textos pertenecientes a diversos géneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. A pesar de no enfrentarse directamente con el texto, pueden progresar como lectores porque interactúan con un adulto experimentado que ejerce prácticas de lectura –diferentes, de acuerdo con lo que está leyendo, con el auditorio y con el propósito que lo orienta– y les permite acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. A lo largo de toda la escolaridad, la lectura del docente abre a los niños/as el mundo que esconden los textos, les permite disfrutar de buenas lecturas y, en algunos casos, acceder a obras más extensas y complejas. Luego de la lectura se pueden habilitar espacios de intercambio sobre lo leído. Si el/la docente lee cuentos o poemas, los espacios de comentario y de opinión buscan conformar una posición estética y personal, que no exige haber entendido cada palabra de la obra leída. Si se leen textos informativos, la lectura y los intercambios posteriores facilitan el avance de los alumnos/as hacia la comprensión de los conceptos que transmite el texto. Del mismo modo, pueden leerse artículos periodísticos, promover la discusión entre interpretaciones diversas y ayudar a entender la posición del autor de la nota.

Los niños/as leen por sí mismos

Las situaciones de lectura directa plantean a los niños/as el desafío de leer por sí mismos poniendo en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito, con intervención activa del docente. Estas situaciones varían a lo largo del ciclo, a medida que los alumnos/as van logrando leer de manera convencional, pero se planifican desde los primeros días concibiendo a los niños/as como lectores plenos. El/la docente les entrega los textos y los enfrenta con problemas en los cuales son ellos quienes tienen que ubicar dónde dice algo que saben que está escrito o piensan que lo está, o tienen que determinar si dice o no dice algo, o decidir cuál es cuál entre varios enunciados posibles o hipotetizar qué dice en un fragmento con sentido (una palabra, una frase…) que es previsible para ellos.

Son situaciones de lectura por sí mismo:

- Explorar los textos para obtener una idea global de su contenido: para clasificarlos en la biblioteca (si son cuentos, enciclopedias de animales, atlas, libros de texto...); para descubrir si tienen o no la información necesaria para estudiar un tema; si se trata de revistas, para saber si presentan secciones de historietas; si fuesen diarios, para obtener una idea general de las noticias del día… En todos los casos, la exploración en manos de los niños/as y con apoyo del docente permite construir criterios para orientar las búsquedas.
- Explorar determinados materiales –un libro, una página de un libro, un sector de una página– cuyo contenido se conoce globalmente, para encontrar respuesta a un interrogante específico. Por ejemplo, explorar el índice de una enciclopedia para saber si se encontrará allí información sobre las arañas, y si se empezó a estudiar el tema, revisar el capítulo de las arañas y buscar información sobre su alimentación; explorar la receta de un pastel para saber si entre los ingredientes dice "pasas" o realizar búsquedas específicas en textos más complejos, por ejemplo, tratando de ver en un cuento de cuántas maneras diferentes el narrador se refiere a un personaje.
- *Releer* textos que ya se saben de memoria (canciones, rondas, fragmentos de cuentos con frases que se repiten, etc.) o textos que se conocen mucho (cuentos que el/la docente ha leído varias veces o páginas de animales cuya organización –cómo nacen, dónde viven– ya se tiene presente por lecturas anteriores). Se trata, para los más inexpertos, de poner en correspondencia la extensión

y las partes de las escrituras con los enunciados que ya saben que están escritos y ajustar la lectura progresivamente para que no sobre ni falte nada. Para los niños/as del Primer Ciclo que ya *saben leer*, lo que se busca es volver a un texto conocido para localizar puntualmente cierta información o algún fragmento específico, de concentrarse en las palabras de determinado personaje, de recoger diversas fórmulas de inicio y cierre de varios cuentos, de poner en relación diversas partes del texto –por ejemplo, la caracterización de un personaje con su forma de actuar posterior.

- Leer y releer por sí mismo para profundizar en un tema que se conoce pero sobre el que se requiere una mayor comprensión.
- Leer para compartir con otros. Existen situaciones de lectura que por su sentido social y personal son oportunas para desarrollar prácticas de lectura en voz alta: leer a otros niños/as poemas escogidos o cuentos, las glosas de un acto escolar, los resultados de una experiencia, o participar en encuentros de teatro leído. La lectura en voz alta no es una instancia de comprobación de los avances lectores de los niños/as. Por el contrario, se trata de situaciones que requieren organizar un conjunto de actividades: la selección de textos oportunos para leer ante un auditorio, la lectura previa y, muy especialmente, los ensayos necesarios que permitan lograr los efectos buscados. Aun los niños/as que recién se aproximan a la lectura pueden hacerse cargo de leer las intervenciones de un títere en una representación o de participar en una lectura poética, si los ensayos han sido suficientes.

Los niños/as dictan al docente

La situación de dictado al docente es una manera particular de escribir en la cual los niños/as, posicionados como *dictantes*, delegan en el/la docente el acto de materializar la escritura, centrándose especialmente en la composición del texto. Tanto para los niños/as que están tratando de comprender la naturaleza del sistema como para aquellos que ya escriben convencionalmente, el dictado al docente permite abordar textos de variada extensión y complejidad: una solicitud de libros a una editorial, una recomendación de un texto o espectáculo, una nota de enciclopedia, un cuento creado entre todos...

Cuando los niños/as dictan al docente, participan en una situación donde el/la docente muestra el acto de escritura y comparte los problemas que enfrenta todo escritor: decidir quién es el destinatario y explicitar propósitos; planificar qué se va a escribir –qué contenido, en qué orden, así como con qué recursos–; releer para controlar lo que se escribe; hacer consultas durante la producción recurriendo a distintas fuentes para asegurarse de que el texto diga lo previsto y de la manera en que lo hacen los textos de circulación social; revisar lo escrito y someterlo a consideración de otros; pasarlo en limpio...

En muchas ocasiones y de manera progresiva, algunas partes del texto pueden ser dictadas al docente y otras, producidas directamente por los niños/as, solos o en parejas. Los niños/as pueden intercalar producciones propias completando la lista de elementos para una experiencia, dando un cierre personal a una invitación, expandiendo la descripción de un ambiente de un cuento... El dictado al docente se mantiene a lo largo del ciclo y de la escolaridad, cada vez que un texto supone nuevos desafíos para los niños/as como escritores.

Los niños/as copian con sentido

Las situaciones de copia en el aula resultan pertinentes cuando los niños/as pueden recuperar el sentido de lo que están copiando, por ejemplo, cuando guardan memoria del préstamo de libros, agendan datos personales de los compañeros, fichan libros de la biblioteca, registran en los cuadernos un recordatorio o un comentario construido en grupo en el pizarrón. En las etapas iniciales de la alfabetización, el/la docente ayuda a los niños/as a construir gradualmente una estrategia de copia para lograr reproducir una escritura, es decir, para no repetir un mismo fragmento o no saltear ni cambiar el orden. Saber copiar algunos nombres posibilita contar con una fuente de información sobre el sistema de escritura.

La toma de notas (cuando se trabaja un tema de estudio) o la elaboración de repertorios de inicios o finales de cuentos (cuando se reúne material para enriquecer una producción propia) son situaciones de copia con sentido que exigen a los niños/as decidir, por ejemplo, desde dónde hasta dónde corresponde copiar según los propósitos de la escritura.

Los niños/as escriben por sí mismos

Desde el inicio de la escolaridad, los niños/as escriben por sí mismos en el marco de situaciones que les permitirán apropiarse del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe. Cuando los niños/as escriben directamente, no lo hacen solos. El/la docente garantiza la posibilidad de consultar fuentes escritas y de recurrir a informantes. En el inicio del ciclo, al desarrollarse diversos temas, se puede proponer la escritura directa de textos despejados, como listas –de personajes de un cuento, de ingredientes de una comida–, rótulos y epígrafes. En tal caso, los niños/as ya saben qué deben escribir y tienen que resolver progresivamente cuántas marcas o letras poner, cuáles y en qué orden. Para ello se apoyan en sus conocimientos sobre el sistema de escritura y aprenden a recurrir a las fuentes de información disponibles en el aula, a la ayuda del docente y de los compañeros.

Pero también, desde el inicio, se propone la producción de textos extensos aunque todavía no logren una escritura completa. A lo largo de todo el ciclo, al plantearse la escritura, es conveniente establecer acuerdos previos acerca de qué escribir, para qué y quién es el destinatario del texto, y distribuir el tiempo para que sea posible planificar, escribir y revisar, tal como hacen los escritores fuera de la escuela.

Los niños/as pueden renarrar un cuento conocido, escribir un cuento con un personaje prototípico, una nota de enciclopedia, un folleto, una invitación, un recordatorio… Estas escrituras afrontan el desafío de cuidar la coherencia del escrito, desafío que no exigen los textos despejados –donde la coherencia se puede lograr por simple yuxtaposición de elementos equivalentes–. Mientras avanzan en la producción, los niños/as tienen que pensar –con ayuda del docente– si ya han presentado al protagonista, en qué momento darán la palabra a alguno de los personajes, si necesitan agregar una escena que no puede faltar…

Los niños/as narran o exponen oralmente ante un auditorio

Estas situaciones aluden a la comunicación oral entre un hablante –individual o grupo pequeño– y un auditorio. Es necesario aprender a narrar o exponer así como a escuchar todo el relato o la exposición. El/la docente narra y expone habitualmente, y sus intervenciones resultan un aporte enriquecedor para las narraciones y exposiciones de los niños/as. Ellos narran cuando cuentan un cuento, relatan una película o un programa de televisión o cuando comunican un hecho vivido o escuchado. Exponen sobre un tema investigado, sobre el resultado de una experiencia realizada, las conclusiones parciales mientras se está investigando un hecho o se hace una búsqueda bibliográfica...

El relato o la exposición deben ser progresivamente autosuficientes. Cuando se prevé la intervención de los alumnos/as ante un auditorio –otros compañeros, las familias– el/la docente propone algún tipo de preparación o ensayo donde los niños/as puedan considerar aspectos como los siguientes: qué saben o qué necesitan saber los oyentes, en qué momento es adecuado mostrar o señalar las imágenes o cuadros que sirven de apoyatura, cómo captar el interés del auditorio –por lo interesante del tema, porque la narración genera emociones que atrapan al lector o bien porque la información es necesaria para los que la escuchan.

La alternancia de las situaciones

Las distintas situaciones se distribuyen y alternan a lo largo del año y del ciclo. Se requiere que las decisiones sobre las diversidades que merecen ser consideradas y su necesaria continuidad sean tomadas en conjunto por los docentes del ciclo.

En este apartado se intenta ejemplificar cómo se organizan y se distribuyen las diferentes situaciones didácticas, tomando como referencia dos hipotéticos grupos escolares bien diferentes:

- un grupo de primer año donde la mayoría de niños/as no asistió al Jardín de Infantes;
- un grupo de tercer año donde los niños/as han cursado una escolaridad sin interrupciones en un contexto rico en oportunidades para involucrarse en una amplia gama de situaciones de lectura y escritura, en interacción sistemática y continua con materiales para leer y en un ambiente cooperativo que preserva el sentido social e individual de las prácticas.

En todas las aulas de Primer Ciclo, siempre hay tiempo para leer, siempre hay docentes y niños/as leyendo, mirando los libros. El/la docente siempre lee: para que los niños/as escuchen leer literatura, para compartir informaciones interesantes, para estudiar, para debatir un tema. A veces es una situación única; otras se realiza una secuencia de lecturas, por ejemplo, sobre un tema o siguiendo a un autor. En un principio, los espacios de lectura del docente con el grupo de primer año son breves y las opiniones giran en términos de "Me gustó", "Es lindo", "¿Tiene dibujitos?". Al sostener la situación durante el año, variando los títulos y las modalidades de intercambio, los niños/as amplían sus gustos y posibilidades de interpretación y comienzan a interesarse por lo que los libros dicen y a sostener la escucha por períodos más prolongados. Para que esto suceda, tienen que escuchar leer, al menos, semanalmente. De manera progresiva, además de escuchar cuando el/la docente les lee, pueden llevar materiales para leer en sus casas porque las lecturas semanales no alcanzan. Por períodos, las lecturas se incrementan al leer, por ejemplo, una novela en capítulos en diferentes días de la semana, o al estudiar en profundidad un tema. Al frecuentar la lectura, los niños/as empiezan a manifestar preferencias por ciertas obras y autores, por buscar determinados temas en libros para niños/as más grandes (porque los de los chiquitos no dicen mucho), esperan con ansiedad la devolución a la biblioteca de algunos ejemplares muy codiciados (aunque ya los hayan leído varias veces).

El contacto con diversidad de materiales de lectura brinda oportunidades para ejercer prácticas similares a las que desarrolla cualquier lector: explorar y elegir lo que se va a leer, hojear, saltear páginas, mirar sólo las ilustraciones, cambiar de libro, releer, observar y describir imágenes, escuchar y dar recomendaciones. En todos los grupos, el/la docente genera encuentros relativamente libres y distendidos de los niños/as con los libros y otros materiales de lectura: selecciona y ofrece un conjunto de materiales cuya cantidad sea acorde al número de alumnos/as presentes; los nombra y los dispone sobre una o varias mesas; invita a los niños/as a seleccionar un libro para explorar y leer individualmente; les propone compartir en parejas los efectos que la obra produjo; abre un espacio de intercambio sobre los textos explorados o leídos y organiza con los niños/as el reordenamiento del material de la biblioteca una vez finalizado el encuentro. Para muchos niños/as de primer año, estas situaciones de exploración son novedosas y significan una oportunidad especial que acontece en el ámbito escolar. Para los niños/as de segundo y tercer años, que ya han frecuentado muchos libros, estas situaciones son el espacio donde poder elegir qué leer de acuerdo con sus gustos y en interacción con otros lectores. La experiencia de explorar materiales no es igual para todos. Para los de primero, que están comenzando a comprender qué son los libros y qué hay en ellos, el/la docente organiza mesas para explorar y leer con mucha frecuencia –quincenal o semanal– y, cuando ya están familiarizados con esta práctica, la va distanciando en el tiempo. Para los más grandes, en cambio, mantiene la propuesta de una frecuencia menor y, muchas veces, propone explorar material específico sobre un tema determinado: enciclopedias de animales, atlas, textos de autores argentinos, etcétera.

La biblioteca en funcionamiento

Para que los niños/as aprendan a leer es imprescindible organizar los materiales de la biblioteca del aula y mantenerla en funcionamiento.

En primero, hay un rincón del salón con un mueble o una caja y la mayor cantidad y variedad posible de materiales de lectura al alcance de los niños/as. Cada vez que se usan se desordenan y se vuelven a ordenar entre todos, buscando y variando criterios para poder volver a encontrarlos fácilmente. Cada vez se sabe más sobre *qué es, cómo se llama, qué tiene, qué dice cada uno*. Mientras se lee, registrar los títulos que se han leído o se desean leer permite llevar memoria de las lecturas durante cierto período y trabajar sobre la escritura. Las agendas de lectura se producen en un soporte visible para todos o en los cuadernos de clases, en agendas propiamente dichas o en libretas destinada para tal fin. En algunas oportunidades, los títulos que se incluyen en las agendas de lectura son seleccionados por el/la docente. En otras, luego de una situación de exploración de materiales, el/la docente propone

a los niños/as que ellos decidan y seleccionen qué títulos incluir. A la vez, los libros se prestan y el préstamo se registra en fichas organizadas por título de la obra o por nombre del lector.

Para los más pequeños, armar la agenda, copiar los títulos, dictarlos al docente, leer qué toca cada día, buscar el libro asignado, registrar en las fichas de préstamo… son excelentes oportunidades para que aprendan a leer y a escribir solos. Por eso, el/la docente trata de hacer agendas y préstamos con frecuencia y dedica a ello el tiempo necesario: no solo se trata de prestar el libro o registrar la lectura, sino de usar el contexto para brindar oportunidades de aprender a leer y a escribir por sí mismo. En cambio, los niños/as más grandes ya no usan tanto tiempo para ordenar la biblioteca, agendar y prestar.

El material de la biblioteca se renueva periódicamente para sostener el interés, ampliar y profundizar el horizonte lector de los niños/as.

Los nombres propios y otros nombres en las actividades del día a día

Son numerosas las situaciones en las que los nombres se leen y se escriben, especialmente en primer año donde el/la docente destina un tiempo específico para planificar junto con los niños/as las actividades del día a día en el aula: localizar entre un conjunto de carteles el nombre propio o de un compañero para controlar la asistencia, buscar o guardar los útiles en la caja o lata con el rótulo correspondiente, firmar trabajos e identificar pertenencias, agendar el día y el estado del tiempo, dejar constancia del préstamo domiciliario en las fichas de lectores, controlar los libros que se leerán en la semana, identificar los nombres de los compañeros que cumplen años en el mes, localizar y registrar el nombre del responsable de una actividad acordada por el grupo (bibliotecario, escolta de la bandera, ayudante en la distribución de materiales), identificar el nombre sorteado del compañero que se llevará una "bolsa viajera" (que contiene materiales de lectura para toda la familia…), recordar las actividades planificadas para un día determinado de la semana, etc. En todas estas situaciones aparecen nombres propios y nombres de objetos vinculados con las actividades cotidianas del aula. Para que los nombres estén cargados de valor es indispensable utilizarlos en distintos contextos de lectura y escritura que respondan a diferentes propósitos. Solo así estas escrituras cobran sentido y resultan previsibles para los niños/as que están aprendiendo a leer y a escribir.

Para los alumnos/as de primer año, identificar los nombres propios y tomar el lápiz para copiar o producir otros nombres son situaciones de suma importancia. Lejos de constituirse en un ejercicio rutinario de identificación y copia sin sentido, reconocer estos nombres y reproducirlos de manera convencional son prácticas que les brindan valiosas oportunidades para adentrarse en el conocimiento del sistema de escritura. El/la docente reconoce el valor formativo de estas prácticas y oficia de modelo lector y escritor para promoverlas. A través de numerosas situaciones de intercambio y discusión sobre el sistema de escritura, los nombres se vuelven estables y sirven de fuentes de información para interpretar y producir nuevas escrituras –con *eme* de *Mariana* o con *so* de *Sonia*.

La presencia de los nombres es condición indispensable pero no suficiente para garantizar el conocimiento del sistema de escritura y el reconocimiento progresivo de las letras. Hace falta una continua y sistemática interacción con los textos y entre quienes los interpretan y producen. Como ya mencionamos, para el/la docente, esto supone asumir el papel de lector y escritor, y mediar para que los niños/as puedan leer y escribir por sí mismos: *de lector a lector* y *de escritor a escritor*.

Contenidos

Formarse como lector de literatura

Un lector de literatura elige cuándo, cómo y qué leer; recomienda y solicita sugerencias; decide seguir leyendo o abandonar el texto; aprecia no solo lo que la historia cuenta sino también cómo está contada; prefiere ciertos autores y ciertos géneros; circula entre los textos encontrando sentidos compartidos; construye la propia interpretación *jugando el juego* de personajes y sucesos ficticios.

Un lector de literatura se forma leyendo obras literarias. Leer mucho, de todas las formas posibles, en todos los momentos que se pueda, solos o con otros... Al hacerlo, se abren cada vez mayores posibilidades de reflexión y de construcción de sentidos, se aprende a reconocer autores, géneros, temas, personajes prototípicos –como los peligrosos lobos de los cuentos– y versiones transgresoras de los prototipos –como los inocentes lobos de otros cuentos que cargan con las culpas de aquellos...–. Al ampliar el acceso a diversidad de materiales, se hace posible elegir, preferir una obra o una versión, unos autores entre otros. Al elegir con otros, que pueden o no compartir los gustos, se empiezan a formular las razones que llevan a escoger las obras, las ediciones, los géneros y los autores y, también, a compartir las historias, a apreciar la musicalidad de una frase o el juego que entabla el autor con el lector para sorprenderlo en el final. Se comienza a percibir esa forma particular de trabajar el lenguaje, a reconocer la visión del mundo de un autor o de una época.

El lector, aún pequeño, sabe cada vez más lo que quiere leer y lo que le gusta, se hace cada vez más autónomo y, paradójicamente, lo sabe porque accede a la lectura llevado por otros y porque la comparte con otros. Aun antes de poder leer por sí solos, los niños/as pueden comenzar a ejercer este tipo de prácticas escuchando leer al adulto. Por eso, la formación del lector no se posterga: es posible desde el primer día de clase.

Como la experiencia de lectura de los niños/as desde el hogar puede ser muy diversa, la escuela es responsable de hacer conocer la mayor variedad de obras producidas en el campo de la ficción y del acceso a otros discursos que aluden, complementan y amplían la experiencia literaria. En la escuela, la selección de materiales tiene en cuenta no solo la valoración de las obras, los intereses que los niños/as traen y los que la escuela ayuda a construir, sino también los propósitos formativos que se persiguen: acceder a la mayor diversidad posible –especialmente a las obras clásicas en versiones que en general no están al alcance de los niños/as– para formar un lector con gustos propios, dispuesto a explorar nuevas obras y transformar sus preferencias a medida que lee y comenta con los otros.

Para desarrollar este tipo de prácticas de lectura, escritura y oralidad, la escuela debe hacer posible que los alumnos/as puedan:

- leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias;
- leer, escuchar leer y comentar mientras se reflexiona sobre los géneros, los autores, los recursos empleados para producir ciertos efectos;
- escribir textos en torno de lo literario.

Leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias

Durante el Primer Ciclo, los niños/as exploran los libros, escuchan leer, comparten la lectura, intercambian con otros acerca de las obras de distintos géneros y autores. Así conocen cada vez más obras, pueden elegir y preferir algunas, construir sentidos cada vez más amplios y profundos sobre el universo de sus lecturas. Compartir la escucha y la lectura de obras con otros les permite beneficiarse de los intercambios y promueve la construcción de criterios estéticos en el proceso de formación como lector de literatura. La formación de un lector se realiza en plazos prolongados; para que un niño/a se constituya en lector, es decir, para que escuche leer, lea con gusto y aprenda a leer –desde el inicio de primero– y para que –hacia fines de tercero– lo haga con relativa autonomía, es necesario que

las oportunidades de lectura se concreten dos o tres veces por semana de manera ininterrumpida. Para aprender a seguir la lectura de una novela, disfrutar de las formas de decir de la poesía o lograr configurar un escenario y su relación con lo representado –teatro de títeres, por ejemplo–, la práctica esencial es *leer mucho* durante todo el ciclo, compartiendo con otros lo leído, sin descuidar los espacios de elección más personal en los momentos de buscar un libro en la biblioteca para llevarlo a casa, de votar por un cuento para que se lea o de explorar y leer libremente.

Situaciones de enseñanza

Sesiones de lectura

De manera sistemática, en el marco de proyectos o secuencias planificadas y de actividades habituales como la visita semanal a la biblioteca o la hora del cuento, el/la docente puede preparar sesiones de lectura en voz alta para sus alumnos/as, e incluir con frecuencia momentos posteriores de intercambio sobre lo leído. La lectura y el comentario de obras de distintos autores y géneros permiten ampliar los gustos y las preferencias de los más pequeños y es una situación irreemplazable para *enseñar a leer*.

A través de la lectura del docente, los niños/as se encuentran con textos cada vez más complejos y descubren que hay diferentes maneras de leer: no se lee de la misma manera un cuento humorístico, un poema lírico o un texto dramático; existen diferencias entre la lectura de una historieta, un libro ilustrado o un libro álbum y la de una obra no ilustrada. A la vez, la lectura frecuente de un lector experto –que en ocasiones puede ser un compañero o un grupo de compañeros que han ensayado especialmente– permite advertir repeticiones, distinguir las voces de los personajes o encontrar rimas.

Los espacios de intercambio posterior a la lectura hacen posible profundizar en la comprensión del texto y avanzar individual y cooperativamente en la apropiación de sentidos compartidos.

Los niños/as de segundo y tercero que ya han participado en numerosas sesiones con lectores expertos y en intercambios con sus compañeros disponen de un importante caudal de información sobre qué es posible encontrar en los cuentos, los poemas, las obras de títeres. Ese es el conocimiento que les permite anticipar apropiadamente, leer e interpretar obras ya conocidas y nuevas obras. De este modo, progresan en sus posibilidades de leer por sí mismos obras o fragmentos de obras que han ido conociendo en la escuela.

Exploración y elección de obras; intercambio con pares y adultos

De manera complementaria con las sesiones de lectura, donde es el/la docente quien centralmente elige qué leer, se desarrollan sesiones donde los alumnos/as se acercan a los textos disponibles para elegir qué leer o mirar, solos o con otros, bien para decidir qué llevar a sus casas en calidad de préstamo, para reencontrarse con obras que ya han escuchado leer o para elegir cuáles se leerán luego.

En segundo y tercero, se exploran igualmente los materiales y, con la ayuda del docente y/o el bibliotecario, los niños/as recurren a los textos que acompañan el texto principal –qué dice en la contratapa o en las solapas...–, anticipan las características de las obras por los títulos que aparecen en el índice de una antología o en un catálogo, por lo que se sabe del autor, del ilustrador o de la serie o colección porque ya se han leído otras obras, por las recomendaciones de otros lectores cercanos, etcétera.

Intervenciones del maestro/a

- Manifiesta las motivaciones de la elección de los textos.
- Presenta cada obra mostrando interés, resaltando detalles o el contexto de producción.
- Lee en voz alta el texto completo o con las detenciones planificadas en lugares precisos, sin perder el sentido de lo que se intenta comunicar. El especial cuidado en este momento es crucial porque su lectura ayuda a interpretar lo que se va leyendo. Si se trata de una obra extensa, prevé dónde interrumpir, tanto para dejar latente el interés de los niños/as como para respetar la estructura de la obra y retomar oportunamente la lectura.
- Comunica el texto y al mismo tiempo da a conocer las emociones que le produce en una puesta en acto de las prácticas propias del lector experto: lee algunos pasajes con voz más suave, lenti-

fica para dar suspenso, acelera el ritmo cuando quiere transmitir excitación... es decir, no solo lee sino que también *representa* lo leído.

- Lee el texto tal cual se presenta en la versión elegida, sin transformar ni modificar expresiones o palabras porque prejuzga que no serán comprendidas. Considerar que la literatura *abre a otros mundos* implica abordar el texto literario en toda su complejidad referencial y en la variedad lingüística en que se ha producido. Los obstáculos que el texto pueda presentar se irán superando al avanzar en la lectura, al plantearse el intercambio entre los lectores o al retomarse la lectura de algún fragmento si es necesario.
- A veces, informa cómo se abordan algunos portadores en el momento de realizar la lectura. Por ejemplo, al leer un cuento incluido en una antología, usa el índice para localizar la página exacta o recurre a un señalador para suspender la lectura de una novela; en todos los casos, da a los niños/as participación en estas prácticas. En primero, por otra parte, la consulta del índice puede abrir para los niños/as un interesante espacio de lectura por sí mismos [VÉASE Sistema de escritura].
- Puede contextualizar la época de producción de una obra o la nacionalidad del autor basándose a veces en los datos que proporcionan las solapas y contratapas o recurriendo a reseñas o comentarios que aparecen en catálogos, revistas o suplementos literarios. De este modo, no solo comparte información sobre las obras sino que pone en conocimiento de los niños/as el origen de esa información. Estos datos contextuales cobran sentido cuando se ponen en relación con la interpretación de la obra. Algunos aspectos de la vida de Horacio Quiroga transcurrida durante largos años en la selva misionera, por ejemplo, pueden enriquecer la interpretación de muchos de sus cuentos.
- Después de la lectura puede promover un momento de silencio en el que cada uno pueda seguir evocando lo que la historia escuchada le generó –*habitando* esos otros mundos desde el propio– o abrir un espacio de intercambio en el que los niños/as puedan expresar sus emociones o comunicar el efecto que el cuento o el poema les produjo. Los comentarios posteriores ayudan a que se continúe desentrañando el sentido. El/la docente relee fragmentos del texto tantas veces como sea necesario: para volver a compartir la belleza del lenguaje o para confirmar, poner en duda o refutar las interpretaciones de algunos niños/as con lo que el texto dice.
- Expresa su propia interpretación y la justifica remitiendo a ciertas pistas en el texto que no han sido consideradas por los niños/as y que son relevantes para entender la historia o el modo como se cuenta: la relación entre dos personajes, la descripción del lugar en que ocurren los hechos, los indicadores que revelan quién está tomando la palabra en cierto episodio.
- En los momentos de relectura de algunos pasajes, el/la docente puede incorporar una copia del texto para el seguimiento de la lectura por parte de los niños/as. Cuando el/la docente lee y los niños/as siguen la lectura en la página, se enfrentan con la escritura, con la distribución del texto y con las diversas marcas que se concretan en la página: un inicio canónico como "Había una vez..." o el nombre del personaje, la distribución peculiar de una poesía, las marcas del discurso directo en el fragmento del diálogo entre los personajes. Empezar a coordinar lo que están escuchando leer con lo que efectivamente está escrito les permite avanzar en la autonomía como lectores: en primero, porque progresivamente pueden circunscribir el lugar donde leer y considerar los índices provistos por el texto para determinar qué dice; en tercero, porque la voz del lector experto les ayuda a adjudicar sentido completo a lo que van leyendo. Los engaños del "Gato con Botas", por ejemplo, se comprenden cuando se lee todo el episodio en el que el gato logra algún beneficio para su amo; los lectores logran penetrar en el doble sentido de lo que hace el personaje gato a través de la lectura del docente, a medida que adquieren experiencia lectora; y, cuando tienen la oportunidad de seguir el texto, pueden localizar el momento en que se inicia el engaño, advertir la extensión del suceso y releer desde que empieza el engaño hasta que concluye con la obtención del producto de ese engaño.

Contenidos

Cuando los alumnos/as leen, escuchan leer y comentan diversidad de obras se enseñan los siguientes contenidos.
Seguir la lectura de quien lee en voz alta
La práctica de seguir la lectura de quien lee en voz alta se aprende en la medida en que se la ejerce –cada vez por más tiempo, ante tramas cada vez más complejas o menos previsibles, sin perder el hilo argumental, sin perder al personaje tras las diversas maneras de referirse a él, interpretando el cambio de voces cuando se trata de discurso directo, infiriendo el cambio de escenario cuando no se lo explicita...–. Seguir la lectura también supone aprender a hacerlo de maneras diferentes, dependiendo de qué se está leyendo. Al seguir la lectura de una novela a lo largo de varias sesiones, es necesario aprender a esperar cuando se interrumpe la lectura para retomarla posteriormente, recordar la historia ya escuchada para poder continuar o volver atrás y releer para recuperar partes de la historia. Al seguir la lectura de poesías, se requiere interpretar las entonaciones que comunican matices, tensiones o sentimientos, dejarse llevar por el ritmo, por la musicalidad, permitirse interpretar más libremente las imágenes, las metáforas, los juegos de palabras, más que estar pendiente de *querer entender*.
Seleccionar las obras que se desea leer o escuchar leer
Los criterios para elegir se originan en un conocimiento casi siempre implícito sobre los géneros y los autores que se acrecienta cuando los niños/as tienen oportunidad de escuchar leer al docente, explorar las obras por sí mismos, leer y escuchar leer a los compañeros o escuchar y emitir opiniones y recomendaciones sobre lo leído, es decir, en aulas que se constituyen progresivamente en una comunidad de lectores en torno de la lectura de obras literarias. Los criterios de selección pueden basarse en los portadores y formatos –libros, diversas ediciones en papel o virtuales–; en la calidad de la edición, las ilustraciones o la extensión, tanto como en los distintos tipos de historias –humorísticas, de miedo–; en las características de los personajes –el zorro y sus picardías, el sapo que da sabios consejos, las princesas, los niños/as que se rebelan ante las normas...–; en las formas de escribir de un autor, los temas de una colección, la continuidad de una serie, la información provista por tapas y contratapas –cuando se ha leído un cuento que ha impactado, se puede explorar el volumen porque suelen incluir listas con otros títulos de la colección o del autor–. De este modo, los pequeños lectores comienzan a preferir algunas obras entre otras. Muchas veces, eligen por las ilustraciones que les permiten anticipar algunos hechos o por un título sugerente o conocido. A medida que transitan experiencias lectoras en la escuela pueden decidir por un inicio que anticipa el tipo de historia que se va a presentar –"En un tiempo lejano...", "En mi calle, a nadie le gusta jugar al fútbol..."–; elegir "los de princesas" o "los de piratas" por la identificación con los personajes, o buscar un cuento folclórico porque esperan encontrar un diálogo gracioso entre animales. A instancias del docente y del bibliotecario, los lectores también se guían por recomendaciones de expertos, en contratapas, catálogos de editorial o secciones de publicaciones especializadas. Así, los criterios para seleccionar se hacen cada vez más explícitos y diferenciados y empiezan a considerar aspectos específicos de las obras. Cuando están empezando a leer por sí mismos, los niños/as suelen elegir coplas y poesías porque su brevedad y previsibilidad las hace más accesibles para poder oralizarlas –algo que suele deslumbrar a los que empiezan a leer solos– o buscar adivinanzas para hallar las que en el aula no se saben y proponérselas a otros. La elección, en todos los casos, expresa un conocimiento sobre las obras o sobre algún aspecto de ellas que se hace cada vez más explícito en el contexto del aula.
Adecuar la modalidad de lectura a las características de la obra y de la situación en que se lee
Cuando los niños/as escuchan leer o comparten la lectura de diversidad de obras empiezan a comprender que no todas se leen igual. Cuando se lee un cuento de suspenso, difícilmente se quiera interrumpir la lectura antes de develar el misterio; cuando se lee una poesía, probablemente el lector intente hallar la musicalidad del lenguaje escuchando los versos... Poco a poco, los niños/as advierten que el/la docente cambia la manera de leer cuando lee un cuento, un libro álbum, un poema, una obra teatral o una historieta.

A veces, lee con diferentes ritmos –lo hace lentamente en la descripción de un bosque peligroso o acelera durante la caída del protagonista en el pozo...–, adopta una forma particular de tener en cuenta las imágenes –coordina el discurso de la imagen y el del texto en los libros álbum o en las historietas–, u omite la lectura de fragmentos, como las acotaciones en la obra de títeres, etc. Del mismo modo, la modalidad de lectura se ajusta a las situaciones y a los propósitos: a veces, se lee para compartir con los demás y es necesario hacerlo en voz alta y tratando de trasmitir emoción o suspenso; en otras ocasiones, se distribuyen los personajes de una obra de títeres y es necesario saber intervenir en el momento oportuno; con frecuencia, se lee solo y en silencio ejerciendo el propio control sobre la interpretación. El/la docente que lee en voz alta es un modelo privilegiado con quien interactuar para construir este contenido. Los ensayos de los niños/as para presentar la lectura en voz alta de los textos ante diversas audiencias, conducidos por el/la docente, son otras de las situaciones donde aprenden a adecuar la manera de leer.
Expresar los efectos que las obras producen en el lector
Cuando los niños/as comparten e intercambian impresiones u opiniones sobre las obras comienzan a comprender que los efectos que produce la lectura no son idénticos de lector a lector. Progresivamente, el espacio del aula se constituye en una oportunidad para ampliar la propia interpretación con aspectos que otros lectores han tenido en cuenta así como para confrontar interpretaciones y comenzar a coordinar lo que cada uno piensa con los datos o indicios que aparecen en el texto. El proceso mismo de interpretación del texto literario, el cual se caracteriza por no ser unívoco sino polisémico, las características de los textos y las particularidades de los distintos individuos que constituyen un grupo promueven divergencias y confrontaciones que enriquecen la interpretación porque requieren releer, opinar, justificar, seguir leyendo...

Leer, escuchar leer y comentar, mientras se reflexiona sobre los géneros, los autores y los recursos empleados para producir ciertos efectos

A medida que los niños/as avanzan como lectores es necesario incluir propuestas que permitan profundizar en la lectura de ciertas obras. Con ese propósito, a partir de la experiencia lograda por medio de la lectura extensiva, más libre y diversa, y sin abandonar esos espacios, el/la docente puede seleccionar algunas obras para profundizar en la experiencia literaria y conformar una comunidad de lectores donde todos los niños/as puedan reconocerse, ser reconocidos, manifestar sus interpretaciones, valorar y comprender las de otros y, al mismo tiempo, aprender acerca de la lectura literaria.

Situaciones de enseñanza

Seguimiento de obras de un autor, de un género o subgénero, de un personaje

Una vez que se conocen muchas obras es posible plantear una serie de lecturas sobre un autor, un género o subgénero, un personaje prototípico –zorros, sapos, brujas, hadas...–. Las lecturas en profundidad de varias obras, que comparten una característica prevista, permiten comparar y reconocer recursos semejantes que aparecen en todos o variantes que se introducen para producir un efecto diferente.

Sesiones de lectura y elección de una versión de una obra entre otras

Actualmente, se puede acceder a distintas ediciones de cuentos tradicionales, de relatos populares latinoamericanos o de leyendas, mitos y fábulas. En ellas es posible reconocer semejanzas en la secuencia narrativa o en los personajes y también variantes, por ser versiones, porque en muchos casos remiten a diferentes tradiciones de origen oral de distintas culturas y épocas. Las variaciones, lejos de resultar un obstáculo, permiten reflexionar sobre las intenciones del autor, del recopilador, o sobre las características del género o subgénero.

Seguimiento de la lectura de una novela

Escuchar la lectura de una novela mediante la voz del docente implica abordar el desafío de seguir, a lo largo de varias entregas, un texto narrativo extenso; es preciso tener presentes los personajes, elaborar

y sostener la relación entre ellos a lo largo del relato, así como las numerosas líneas argumentales que pueden desarrollarse en su interior. La formación de lectores de novelas permite también establecer diversas relaciones: entre géneros, entre obras de un mismo autor, entre autores, entre épocas...

Selección de poemas para producir una antología o para recitarlos

Si los niños/as han leído y escuchado leer diversidad de formas poéticas, si han podido disfrutar e intercambiar los distintos efectos, formas y procedencias que puede tener este género, e ir conformando criterios autónomos de elección vinculados con gustos y valoraciones estéticas, estarán en condiciones de realizar una selección de las que prefieren para sí o para un destinatario acordado. En este contexto tiene sentido producir una antología –en papel, grabada en casete o digital–. Los niños/as releen textos que ya conocen para seleccionar cuáles son más oportunos a propósito del destinatario o pueden realizar una selección sobre la base de una restricción: de un autor, populares, de una temática, humorísticas, etcétera.

Sesiones de teatro leído

La elección de una obra de teatro para ser leída en voz alta requiere haber frecuentado muchas otras para poder seleccionar una entre varias; también es imprescindible considerar para qué tipo de auditorio se leerá. Preparar la obra supone distribuir los papeles, considerar las acotaciones, tomar la voz del actor o del títere para interpretar su parlamento, leer interpretando un estado mental –con rabia, con entusiasmo, a punto de llorar...

Cuando se aprende a leer en voz alta, también se aprende a profundizar en la construcción de sentidos porque la lectura en voz alta es, ante todo, una interpretación de la obra que el lector construye sobre la base del texto del autor.

En todas las propuestas descriptas, también se promueve la lectura de otros textos que aportan conocimientos sobre las obras y sus contextos, para progresar en la interpretación: recomendaciones y reseñas, biografías de autores e ilustradores, prólogos, catálogos, textos explicativos y descriptivos sobre personajes y ambientes. Estos textos enriquecen la posibilidad de seleccionar o seguir a un autor, un género o subgénero. Al leerlos, los niños/as ejercen prácticas como la de localizar el fragmento que aporta datos sobre la obra o el autor que se está leyendo. Durante la puesta en común, los niños/as intercambian acerca de qué aportan esos textos para comprender más profundamente la obra.

Intervenciones del maestro/a

- Sostiene y profundiza el intercambio volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo. Durante el intercambio, el/la docente: relee en voz alta ciertos fragmentos; interviene para que los alumnos/as adviertan algún aspecto –volviendo al texto, reparando en la imagen o en la relación entre ambos–; apela a conocimientos extratextuales para ponerlos en relación; busca, a lo largo del texto, indicios que permitan coordinar elementos que no se vinculan explícita o linealmente; propone algunos aspectos particulares de ese texto para analizarlos específicamente con los niños/as; brinda información directa que ellos no poseen (siempre que no sea la que los alumnos/as tienen que elaborar).
- Plantea a los alumnos/as un problema para que lo discutan en pequeños grupos y pone luego en común las respuestas de todos y el modo de resolverlo.
- Ayuda a sistematizar estrategias para resolver los problemas de lectura y las conclusiones que se van construyendo sobre cómo escribe determinado autor, cómo son las brujas de los cuentos, cómo se comportan los animales en las fábulas... Las sistematizaciones recuperan saberes construidos en todos los momentos precedentes y pueden plasmarse en tomas de notas colectivas que se incrementan, acumulan y transforman durante el transcurso de las clases.

Cuando se preparan lecturas en voz alta, el/la docente:

- discute acerca de cuáles son las obras más adecuadas para ser leídas ante determinado auditorio;
- interviene para vincular el sentido del texto con la manera de oralizarlo: los estados de ánimo de los personajes requieren un modo de leer; los poemas conllevan cierta entonación o ajustes en la velocidad de lectura de un verso o de un estribillo;

- señala dificultades y ofrece ayudas diversas para solucionar los problemas: leerles, proponer interpretaciones a ciertos fragmentos, promover la relectura de acotaciones en el texto que favorecen la práctica de la lectura oral más adecuada;
- garantiza el tiempo de ensayos necesarios para que los niños/as estén condiciones de leer ante un auditorio y poder ser entendidos –por lo tanto, hasta no titubear ni deletrear–, y a la vez provocar el efecto deseado.

Contenidos

Cuando los alumnos/as leen, escuchan leer y comentan reflexionando sobre los géneros, los autores y los recursos empleados para producir ciertos efectos, se enseñan los siguientes contenidos.
Releer para encontrar pistas que permitan decidir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas
El texto literario es polisémico, es decir, permite interpretaciones más o menos diversas. De allí que, durante los momentos en que se comenta una obra, muchas veces es necesario volver al texto para, por ejemplo, encontrar el fragmento sobre el que se manifiesta una interpretación divergente y validar una interpretación o comprender que varias son posibles; recuperar un hecho *perdido* en el hilo argumental que obstaculiza la comprensión de la historia o que da lugar a una interpretación diferente; identificar qué personaje toma la palabra en un diálogo directo –especialmente cuando no está explícito– o distinguir cuándo es el enunciador quien está *hablando* y cuándo lo hacen los personajes, recuperar cuál es el personaje del que se está hablando –especialmente cuando se va cambiando la manera de nombrarlo o se omite deliberadamente; aclarar el significado de expresiones que remiten a otras precedentes o posteriores en el texto, discutir el sentido de expresiones metafóricas, etcétera.
Releer para reflexionar acerca de cómo se logran diferentes efectos por medio del lenguaje
Cada obra promueve distintos efectos, no siempre idénticos, de lector a lector. Cuando se leen muchas obras con ciertas características recurrentes y se comparte estos efectos se puede llegar a comprender progresivamente de qué manera el lenguaje permite lograrlos. En algunos *cuentos*: • se crea un clima determinado mediante la descripción exhaustiva de un escenario (la noche en el bosque); • se generan adhesiones o rechazos del lector ante los personajes a partir de algunas pistas o explicitaciones de sus intenciones o estados mentales; • se lentifica el tiempo con descripciones o narraciones de hechos anteriores o se acelera el desarrollo de los acontecimientos para crear un estado de mayor excitación; • se reduce la distancia con el lector al introducir la voz de los personajes; • cuando se trata de elegir una versión de un cuento entre otras para armar, por ejemplo, una antología de cuentos tradicionales, se hace evidente que la historia puede ser la misma pero contarse de diversas maneras. Al elegir una versión se comienza a apreciar el lenguaje literario, distinguiendo qué sucede de cómo está contado, evocando y relacionando los diferentes textos leídos. En la *poesía*, los recursos lingüísticos que la caracterizan (metáforas, imágenes, personificaciones, repeticiones de diverso tipo, rima y ritmo) generan la evocación de emociones, impactan de diversos modos en los lectores. En los *textos teatrales*, quienes leen comparten efectos al acceder al mundo de los personajes por medio de los parlamentos, de las indicaciones escénicas y de las acotaciones, que les permiten acceder a la descripción del escenario, de las intenciones de los personajes o de sus reacciones o sentimientos. En los *libros álbumes* y en las *historietas*, la ilustración puede completar o transformar el sentido construido sobre lo escrito.

Algunas obras logran determinados efectos al hacer referencia a diversas tradiciones culturales o a múltiples discursos sociales –el cine, la televisión, la historieta, la plástica, la publicidad– y promueven la posibilidad de explicitación de estas relaciones por parte del lector.

Poco a poco, al preguntarse por qué produce tanto miedo *ese bosque* y no los otros, o por qué, desde el inicio, ya se sabía que *ese príncipe* no se iba a comportar como todos los príncipes, es posible ir acercándose a explicaciones que superen el simple impacto de la obra y descubriendo que ciertos recursos lingüísticos tienden a producir determinados efectos en el lector.

Releer para reconocer las distintas voces que aparecen en el relato

Dado que la interpretación suele depender de conocimientos tanto literarios como culturales, los aportes del docente permiten profundizar la interpretación, enriquecerla y ampliarla, al reparar en las distintas voces que aparecen en el texto: las voces de los personajes por medio del discurso directo o indirecto y las citas o relaciones intertextuales con otras obras o con otros géneros discursivos.

Reconocer, progresivamente, lo que las obras tienen en común

Leer obras de un mismo autor permite realizar anticipaciones sobre maneras de ver el mundo, sobre situaciones, personajes o ambientes que reaparecen de una obra a otra. Leer obras del mismo género permite reconocer lo que estas tienen en común y lo que las diferencia. Hay mucho en común entre los castillos de los cuentos, entre los diversos caballeros y los distintos fantasmas, y lo mismo sucede entre las hadas, las brujas y los hechizos. Mediante la lectura se va configurando progresivamente un universo de expectativas creadas por la frecuentación, el intercambio y la deliberación permanente que permite a los niños/as hacer anticipaciones a la vez que revisarlas cuando se produce un quiebre entre lo esperado y lo que el texto plantea.

Poco a poco, es posible reconocer y sistematizar estas expectativas, primero mientras se lee; más tarde, vinculando un texto con otro y, progresivamente, distinguiendo lo que es propio de cada obra y lo que tienen en común los diferentes géneros. Por ejemplo, anticipar que los animales conforman el universo ficcional de fábulas y cuentos folclóricos; que hadas, brujas, duendes y gnomos son personajes de los cuentos maravillosos y que en ellos pueden suceder transformaciones maravillosas; que algunos relatos presentan ambientes y personajes que se mueven dentro de un universo perfectamente reconocible, cotidiano para el lector; pero que en algunos acontecen irrupciones fantásticas, inexplicables, que trasgreden lo cotidiano; que las poesías recurren a juegos del lenguaje y que su lectura requiere un ritmo para producir ciertos efectos; que las historietas y algunos textos narrativos apelan a relaciones indispensables entre el texto y la ilustración para ser comprendidos; que los ambientes maravillosos de los cuentos tradicionales europeos se desarrollan en bosques, caminos, castillos y no en ambientes urbanos como los contemporáneos; que las leyendas se vinculan con ciertas creencias culturales muchas veces distantes del lector porque han surgido como explicaciones fantásticas del origen de los habitantes o de los elementos de la naturaleza o para ejemplificar, por medio de la narración, los efectos de hechos destructivos o para dar cuenta de datos históricos puntuales.

Escribir textos en torno de lo literario

En el Primer Ciclo, el propósito didáctico de la escritura está lejos de la intención de formar escritores de literatura. Lo que se busca es que los niños/as produzcan relatos escritos renarrando cuentos tradicionales, inventando historias, pequeñas obras para títeres –para regalar una antología a los niños/as del Jardín o representarla en una fiesta escolar–, que publiquen recomendaciones de la novela que escucharon leer al docente o del autor cuyas obras están siguiendo –en la cartelera o en el periódico de la escuela–. Estas propuestas u otras del mismo tipo permiten que los niños/as, al escribir, se planteen problemas similares a los que enfrentan los escritores: si en el aula se discuten y resuelven esos problemas para poder mejorar y concluir los textos, se estará trabajando sobre la práctica de la escritura.

Durante las diversas sesiones de escritura previas a la producción de un texto, el/la docente promueve la interacción entre lectura y escritura en un proceso de idas y vueltas entre el texto que se está pro-

duciendo y los textos ya leídos de otros autores con el propósito de ver de qué manera los escritores expertos resuelven dificultades similares a las que los niños/as enfrentan: "¿Cómo fue nombrando al personaje para no decir siempre 'Caperucita'?; ¿Dice 'la niña'?"; "¿Cómo nombró el autor al 'lobo'?", "Cuando dijo 'el malvado', ¿no será que, además de nombrar al personaje, el autor dio a los lectores una pista para que desconfiaran de él?". El planteo de estos problemas permite aprender a escribir y redunda, poco a poco, en interpretaciones más profundas de los textos que se leen.

Es a partir de las situaciones de escritura contextualizadas que los niños/as tienen oportunidad de probar y desarrollar diferentes estrategias de género y discursivas para lograr narrar una historia con mayor eficacia, plasmando completamente los acontecimientos y buscando concretar la finalidad de sorprender, emocionar, generar risa o suspenso. En estas situaciones se ponen en acción las prácticas que los escritores ejercen también fuera de la escuela: planificar el texto considerando para quién se lo escribe y con qué propósito, pensar qué escribir y cómo hacerlo, revisar y ajustar el texto en torno de los objetivos, los modelos y los destinatarios.

Las prácticas de lectura planteadas en los ejes anteriores constituyen condiciones previas imprescindibles para poder abordar las prácticas de escritura en este eje.

Situaciones de enseñanza

Reescritura de una versión de un cuento tradicional

El conocimiento que los niños/as tienen sobre los cuentos tradicionales, las historias y sus características –construido por medio de la lectura y la relectura de numerosas obras de este tipo, y también por escuchar narraciones orales o ver películas sobre las mismas historias o que aluden a ellas– facilita la producción del texto porque se conoce el argumento. Cuando se reescribe una versión de un cuento es útil volver a los textos leídos para consultar cómo indicar al lector que los personajes están hablando, cómo dar cuenta del estado mental de un personaje, etc. En estas situaciones también es posible que los niños/as consulten textos que hablan de los escenarios –por ejemplo, libros o artículos sobre castillos– y de los personajes –las hadas, los duendes o los piratas– para obtener información que permita enriquecer la versión propia de la historia. Al releer los cuentos o al consultar otros textos se intercambia con los pares y el/la docente, se toman notas y se marcan los textos consultados para identificar las diferentes maneras en que se resuelven los problemas planteados.

Reescritura de un cuento en versión dramática

El pasaje de género requiere que los niños/as seleccionen un cuento apto para ser transformado en texto dramático –los que presentan varios personajes que dialogan entre ellos, cuya trama avanza linealmente, son los más apropiados para la reescritura en este ciclo–. Durante el desarrollo de la propuesta, se lee y relee tanto el cuento elegido como diversos textos dramáticos (obras para títeres o de teatro infantil). Esto conduce a discutir y decidir sobre algunas cuestiones: cómo plasmar en el texto dramático las características de los personajes y de su estado de ánimo o la descripción de un ambiente; cómo resolver los pasajes en los que el cuento presenta intercambios entre los personajes mediante del diálogo indirecto ("La mamá le pidió a la niña que fuera a visitar a su abuela") y que deben ser transformados en parlamentos; cómo indicar pausas, gestos, tonos, volúmenes, formas de expresar la afectividad. Los niños/as tienen que aprender a apelar a las indicaciones gráficas y textuales (introducción del parlamento por medio del nombre del personaje, acotaciones, tipografías diferenciadas, títulos) y al diseño de página (distribución de las escenas separadas por títulos o por blancos en la página) que faciliten la lectura del texto.

Creación de narraciones

Si los niños/as han leído varios cuentos del mismo subgénero (de miedo, maravillosos), obras con la aparición de un personaje prototípico (ogros, brujas, lobos), de un mismo autor o una novela en la que el protagonista vive una aventura distinta en cada capítulo es posible plantear una situación de escritura en la que creen una historia que mantenga las características esenciales de las obras leídas: un cuento de ogros, una nueva aventura de "Pinocho" o de "Dailan Kifki".

Producción de un prólogo para una antología realizada en el aula

Cuando los niños/as preparan una antología y la editan deciden con el/la docente qué tipo de introducción interesaría al lector. El prólogo antecede a otro texto y tiene como propósito contextualizar la obra para quien se enfrenta con ella: qué cuentos o poemas contiene, de qué tipo o de qué autores, etc. También puede incluir referencias al proceso de selección de las obras o a cómo se originó el proyecto.

Producción de recomendaciones

Recomendar es una práctica social que ingresa en la práctica escolar cuando los niños/as leen y escuchan leer de manera habitual e intercambian sobre las obras. Muchas veces esta práctica solo se ejerce en forma oral. Dado que la recomendación es un texto de opinión que promueve la formación y la formulación de criterios de elección de obras, es necesario plantear también situaciones de escritura, hacerlas de maneras más formales y sistemáticas, de modo de ampliar y diversificar los destinatarios y los circuitos de circulación de los textos –cartelera de recomendaciones, catálogo de circulación interna o extraescolar, recomendaciones aparecidas en periódicos de la escuela o de la biblioteca, etcétera. Producir recomendaciones permite a los niños/as avanzar como escritores y profundizar en los textos literarios ya que no solo tienen que expresar sus gustos sino, además, identificar en la obra pistas que permitan sustentar la opinión expresada: rastros de estilo de un autor o un ilustrador; características de los personajes, recursos literarios utilizados para producir ciertos efectos en el lector. Las recomendaciones también suelen incluir una síntesis del argumento –sin comunicar el desenlace– o ciertos datos que generan expectativa en el lector. Habitualmente, también se introducen datos de la edición, del autor, del ilustrador e, incluso, de la colección.

Presentación de una "Galería de personajes"

Cuando los niños/as han leído numerosas obras narrativas que incluyen un personaje prototípico y han participado en intercambios donde se promueven la comparación y el análisis de aquellos, se puede plantear la realización de una "Galería de personajes" y profundizar sobre sus características o crear los propios. La galería da lugar a la escritura de carteles con los nombres de los personajes, de listas con los elementos o atributos que los caracterizan, de notas y cuadros comparativos, de descripciones. La presentación puede ser diversa; la más frecuente en este ciclo es el dibujo acompañado por un epígrafe que se complementan entre sí.

Intervenciones del maestro/a

- Prevé dos o más sesiones de escritura para dar tiempo a revisar el texto.
- Invita a los niños/as a pensar qué y para quién escribirán y cómo conviene hacerlo.
- Relee varias veces el texto que está en proceso de producción para que los niños/as retomen lo escrito, piensen cómo continuar o cómo mejorarlo, y relee el texto final para revisarlo y corregirlo hasta lograr la mejor versión.
- Al releer los textos, asume la posición de un lector externo a la vez que indaga sobre informaciones faltantes o incoherencias, por ejemplo, la aparición abrupta de un personaje, la alteración de la secuencia temporal, etcétera.
- Explicita algunos de los problemas que plantea el texto y da opciones para solucionarlos (en el género narrativo, por ejemplo, diversas fórmulas de iniciación, distintas maneras de presentar a los personajes o formas de aludir a ellos a lo largo del relato, repertorio de verbos para dar la palabra a los personajes, repertorio de expresiones para indicar el paso del tiempo, el cambio de escenario, etc.).
- Cuando los niños/as prologan una antología o recomiendan obras literarias, promueve la consulta de textos del mismo tipo que pueden contribuir con el que se está produciendo.
- Propone realizar marcas y anotaciones *alrededor* de los textos consultados cuando estos aportan informaciones necesarias u opiniones interesantes.

Contenidos

Cuando los alumnos/as ejercen prácticas de escritor en torno de lo literario, se enseñan los siguientes contenidos.
Plantearse y sostener un propósito para la escritura y tener en cuenta al destinatario
Cuando se producen prólogos o recomendaciones se persiguen propósitos, por ejemplo, compartir las razones por las que se elige un autor para recopilar sus obras, expresar los sentimientos que originaron la recopilación de determinados poemas, opinar sobre lo leído y convencer a otros de hacerlo. También se tiene/n en cuenta al/los destinatario/s, compañeros o familias que van a recibir la antología, es decir, a quienes leerán las recomendaciones. En el Primer Ciclo, el/la docente explicita el propósito y hace presente la existencia de los destinatarios porque de ese modo ayuda a los niños/as a tomar decisiones durante el proceso de producción ("Ojalá que *les* guste", "Es para *todos* los chicos del Jardín"). En los cuentos u otros textos de ficción, el propósito puede ser interesar al lector con una historia, producir miedo o inquietud, provocar risa... El/la docente orienta a los niños/as en la búsqueda, en las obras leídas, de los recursos utilizados por los escritores expertos para conseguir esos efectos –en algunos cuentos, las descripciones detalladas de ambientes ayudan a crear ciertos climas; en las obras de títeres se logra divertir o asustar a los espectadores cuando ven un peligro que el protagonista no está en condiciones de descubrir– y los ayuda a que recurran a recursos similares en su escritura para producir los efectos similares. En cuanto al destinatario, en el Primer Ciclo, el desafío al escribir es tratar de que los niños/as tengan en cuenta al lector, es decir, que relean el propio texto mirando *desde afuera* y piensen si se entiende ("¿Se entiende que dos sucesos ocurren simultáneamente? ¿Dónde lo dice?"; "¿Cómo se da cuenta el lector de que el lobo piensa comerse a Caperucita?"; "¿Qué falta poner para que los lectores comprendan que el lobo es peligroso?")
Intercambiar y acordar, antes de empezar a escribir, qué y cómo se va a escribir y revisar las decisiones mientras se escribe
Producir un plan para el texto que se va a elaborar (pensar qué se va a escribir) es parte de las tareas de los escritores expertos. En el Primer Ciclo, cuando escuchan leer y cuando leen y comentan muchas obras, los niños/as adquieren un cierto conocimiento sobre cómo transcurre una historia o sobre las posibles actitudes de personajes prototípicos, como las princesas o los fantasmas; sin embargo, en el contexto de la clase, necesitan compartir las decisiones con los pares y con el/la docente para resolver problemas de la práctica de la escritura, en especial, los referidos a la organización y la progresión de las ideas en el texto. *Al producir un cuento*, los niños/as intercambian y resuelven cuáles son las acciones indispensables que constituyen el argumento de la historia; cuál es el conflicto y su forma de resolución, los escenarios, los personajes y sus rasgos; qué persona asume la voz del narrador. Es usual que los cuentos clásicos utilicen la tercera persona, pero, en segundo o tercer años del ciclo, el/la docente puede proponer escribir una versión de "Caperucita Roja" desde la voz del lobo; si este toma la palabra para narrar los hechos, será necesario cuidar que la primera persona se mantenga en todo momento. *Al transformar un cuento en obra dramática* es necesario anticipar qué transformaciones discursivas y gráficas requerirá el cuento seleccionado: qué permanece del relato, qué se reescribe de acuerdo con el nuevo género, qué se agrega. *Al producir una recomendación* puede ser necesario discutir sobre qué será imprescindible reseñar acerca de la historia y qué no –por ejemplo, el final de la historia; qué datos son indispensables para que el lector pueda hallar la obra referida; qué estructura tendrá el texto, qué recursos retóricos pueden utilizarse para despertar el interés del lector –un inicio impactante, un cierre intrigante, una expresión valorativa–; cómo se incluirán el enunciador y el enunciatario –"Les recomendamos...", "Lean..."–, o se mantendrá con una forma impersonal –"Este cuento...", "Su lectura provocará...".

Al producir un prólogo para una antología puede ser necesario anticipar qué se va a decir y en qué orden acerca de las obras que la conforman, del autor o del género, del proceso de producción realizado en el aula. O puede decidirse cómo se presentará el enunciador colectivo mediante la adopción y el mantenimiento de la primera persona –"Nosotros hemos seleccionado estas obras"– o cómo se distanciará recurriendo a la tercera persona –"Estas obras fueron seleccionadas para…".
Intercambiar con otros acerca de las decisiones que se van asumiendo mientras se escribe y recurrir a distintas obras para escribir la propia
Los escritores expertos procuran muchas veces ofrecer su texto a un lector que no participe de su producción para solicitar su opinión y comprobar si se entiende aquello que quisieron expresar. Se trata de una práctica en la que se concreta de manera extrema el necesario desdoblamiento escritor-lector y esto permite controlar las decisiones que se toman al planificar y textualizar. En el Primer Ciclo, los niños/as empiezan a posicionarse como escritores atendiendo a cómo se cuenta (el relato) y qué se cuenta (la historia) y, en general, producen *de una sola vez* sin tomar decisiones explícitas sobre la escritura ni desplegar prácticas de control sobre lo que se textualiza. El/la docente favorece la instalación de ese desdoblamiento (escritor-lector). Algunas decisiones didácticas van en ese sentido: los niños/as renarran de a dos, de modo que sea necesario explicitar entre ambos mínimos acuerdos antes de empezar a escribir, los dos niños/as están alternativamente a cargo del lápiz o a cargo de seguir la escritura, y saben de antemano dónde y cuándo transcurre la historia, cuáles son los personajes y sus características, cuándo y cómo se los presenta y cómo se los va nombrando, qué sucesos acontecerán y en qué orden…, es decir, tienen a mano algunos elementos para controlar si esos aspectos aparecen en la escritura. Del mismo modo, el/la docente propone que *se lean* unos a otros y que pidan aclaraciones y hagan señalamientos (aclarar una expresión que resulta ambigua, tachar una indicación temporal que resulta reiterada). A lo largo del ciclo, el/la docente es el lector externo privilegiado. En el aula, donde está fuertemente instalada la práctica de la lectura, también los libros conocidos son interlocutores que ayudan a tomar decisiones, controlar y mejorar el propio texto. Ir y volver sobre las obras leídas es una práctica que permite reflexionar sobre la escritura y profundizar en la comprensión de aspectos de la obra que no siempre son considerados suficientemente mientras se lee.
Revisar lo que se escribe mientras se escribe y las distintas versiones de lo que se está escribiendo hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito
El escritor toma decisiones acerca del contenido general de lo que va a escribir, decide el rumbo del relato y las pistas para que el lector lo descubra, elige el género y las estrategias para lograr ciertos efectos. Mientras produce el texto, necesariamente debe controlar que sus decisiones se concreten en la escritura. La revisión es recursiva y se ejerce por medio de relecturas del texto que se está produciendo para saber dónde seguir, para controlar lo que se escribió y lo que falta escribir, y para evaluar lo planificado y lo textualizado en función del propósito, la situación y el género. La revisión, en determinado momento, también es de un texto que se considera completo, aunque provisorio, o sea, una versión preliminar del texto final. En el Primer Ciclo, los niños/as tienen que aprender a releer y revisar lo que ya escribieron. El/la docente interviene para releer por ellos o ayudarlos a hacerlo de modo que tengan presente todo el texto, ya que muchas veces establecen la continuidad del relato a partir del último renglón, sin tener en cuenta lo que escribieron algunos renglones más arriba. En situaciones de dictado al docente, este procura que los niños/as adviertan con qué propósitos relee y qué aspectos de la escritura revisa y corrige. Durante las revisiones es posible resolver diferentes problemas, por ejemplo, los siguientes. • Evitar repeticiones innecesarias sin generar ambigüedades –salvo que se decida hacerlo intencionalmente, por ejemplo, cuando un personaje reitera el nombre de otro personaje al que intenta rescatar–, controlando que el texto resulte cohesionado –los nombres de los personajes ("Pulgarcito") pueden ser sustituidos por pronombres o por construcciones léxicas (el astuto pequeño) o ser elidido en caso de que el referente pueda ser recuperado por el lector.

• Encontrar recursos para caracterizar a los personajes por medio de adjetivos, de construcciones adjetivas, construcciones comparativas o descripciones que quedan implícitas en las acciones que realizan. • Incluir las motivaciones que regulan los comportamientos de los personajes mediante el uso de verbos modalizados ("*Empezó a correr* por toda la casa", "Se *puso a cortar* leña"), de vida interior ("La pobre muchacha *sufría* con paciencia y no se *atrevía* a *quejarse*"). • Cuando se está escribiendo un cuento o una obra de teatro, controlar que todas las acciones guarden una relación causal entre núcleos centrales. • Cuidar que las distintas partes del texto se vinculen entre sí de manera coherente, mediante la presentación de las acciones en una sucesión temporal lógica por medio de conectores, tiempos verbales, uso de circunstanciales y, en caso de que se altere, será la voz del narrador o la de un personaje la que restituirá el orden temporal ideal y las acciones en que no puede participar. • Reponer y favorecer la conexión entre partes de acuerdo con el texto que están produciendo utilizando distintos recursos gráficos, lingüísticos y discursivos. Cuando escriben textos dramáticos, las acotaciones escénicas tienen por finalidad indicar acciones que solo se representan o que han acontecido. • Apelar, en una recomendación, a recursos retóricos que permitan convencer al lector de que vale la pena leer la obra. • En un cuento, indicar lo que dicen los personajes por medio del diálogo directo permite incluir la voz de los personajes y esto implica recurrir a diversos verbos del decir que permiten al narrador introducir o aclarar posteriormente quién habla y marcar ciertos matices en lo enunciado. En cambio, en un texto dramático, en el que desaparece el narrador para permitir "actuar" a los personajes, la voz de estos se introduce con el nombre del personaje y los dos puntos como marca gráfica, y se enuncian directamente los matices del enunciado ("Jefe (*ofendido*): —Sí que puedo…"). • Controlar la puntuación para advertir al lector que dos ideas distintas se separan (uso del punto), que se pasa de la narración al diálogo (uso de la raya o guión de diálogo), que se está haciendo una aclaración (uso de la raya o guión, comas para aclarar), que el personaje se asombra, duda o pregunta (uso de los signos de entonación), etcétera. • Revisar la ortografía del escrito a cargo de los niños/as con ayuda del docente y a cargo del docente como corrector externo cuando se agotan las posibilidades de los niños/as.
Editar considerando el propósito que generó la escritura, las características del portador, del género y del destinatario
No todas las producciones escritas se editan, aunque la mayoría *se pasan en limpio*. El trabajo con el procesador de texto –desde primer año– permite realizar las revisiones en pantalla; en cualquier caso, papel o pantalla, en la última revisión siempre es posible mejorar la escritura. Las producciones que van a tener efectivamente lectores externos –la nueva versión de un cuento, la obra de teatro, las antologías– llevan a enfrentar un proceso de edición que implica: decidir la inclusión de índice, ilustraciones, fotos; diagramar páginas, tapas, contratapas y/o diseñar la página –observar la espacialización si se trata de un poema, una obra dramática–, definir el tamaño oportuno, de acuerdo tanto por lo que contiene como por el espacio de publicación del que se disponga.

Evaluación

Si los alumnos/as transitan de manera sostenida y frecuente las Prácticas del Lenguaje propuestas en torno de la literatura y lo hacen en el marco de proyectos y actividades que tengan propósitos comunicativos claros y compartidos, se espera que:

- puedan seguir la lectura del docente por lapsos cada vez más prolongados;
- manifiesten lo que comprendieron y lo que no comprendieron de manera cada vez más precisa y que respondan a dudas de los otros;
- opinen sobre las obras leídas y escuchen las opiniones de los otros;
- localicen un tramo del texto donde es preciso ubicarse –para releer, para seguir la lectura…– o pidan ayuda para hacerlo expresando claramente lo que están buscando;

- reconozcan autores, géneros y colecciones y manifiesten preferencias;
- compartan la responsabilidad de leer algunos textos con el adulto, intentando hacerlo por sí mismos en algunos sectores y comenten lo que han leído;
- reconozcan cada vez más indicios para la interpretación y la valoración de los textos literarios, más allá del mero gusto personal como única apreciación posible;
- comenten y seleccionen en las obras partes o episodios de su interés y fundamenten sus preferencias;
- aprecien las características de los personajes, del espacio o del lenguaje a partir de lo leído y de la confrontación con las opiniones de los otros;
- reflexionen sobre distintas informaciones que puedan no estar explícitas en la obra (las motivaciones de los personajes, el emisor de un parlamento, las relaciones de causalidad, las connotaciones de algunos términos poéticos, etc.);
- relacionen lo que están leyendo con experiencias vividas, con otros textos leídos, con películas vistas u otras obras de arte que la experiencia escolar les haya permitido conocer.

Desde el primer día de clases, los niños/as comienzan a formarse como lectores de literatura. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Las prácticas de lectura en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido y evitan dejar a los niños/as solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas. Este es un derecho de todo lector. Al mismo tiempo, las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan trasformar a los niños/as en meros copistas de enunciados. Este es un derecho de todo escritor. Dado que los contenidos relativos a aprender a leer y a escribir por sí mismos se abren en el contexto de todos los ámbitos, se los desarrolla de manera integrada en Sistema de escritura.

Las prácticas del lenguaje en la formación del estudiante

Desde el primer año de escolaridad primaria se desarrollan en el aula proyectos de estudio relacionados con las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Docentes y alumnos/as se aproximan al conocimiento de "las partes del cuerpo en seres humanos o animales", del "Sistema Solar", de "la vida cotidiana hace cincuenta años", de "la producción de la miel o de los alfajores", de "los seres vivos que habitaron la Tierra hace millones de años atrás". A veces también indagan temas distintos de los que se plantean en estas áreas, temas que despiertan el interés o la curiosidad de los niños/as, que son en sí mismos curiosos, o que adquieren cierta resonancia en el lugar o el momento. La idea de un niño/a de Primer Ciclo que *estudia* o que profundiza sobre un tema puede parecer extraña. Sin embargo, para los niños/as no es extraño su interés por el mundo natural y social. Ellos se interrogan permanentemente y elaboran diversas ideas al intentar desentrañarlo, y ello posibilita involucrarlos en proyectos de conocimiento o simplemente *para saber más* desde edades tempranas.

Las prácticas del lenguaje son modos de acceso a los contenidos y, por eso, forman parte de lo que los niños/as deben aprender en el aula. Para estudiar o saber más, el/la docente propone a los niños/as leer mucho –por sí solos o siguiendo la lectura del adulto–, confrontar información ofrecida en diferentes fuentes, hablar y escribir –por sí mismos o por dictado al docente– en condiciones de enseñanza donde él media entre los alumnos/as y los textos. Es así que mientras se apropian de nuevos conocimientos también aprenden a actuar como lectores, escritores, hablantes y oyentes.

Al iniciar las secuencias de estudio, el/la docente introduce y ubica la temática, suscita los primeros comentarios e interrogantes. Los diversos recorridos –por medio de explicaciones, visitas, observación directa, experimentación, lectura de diversas fuentes, toma de notas...– permiten que, cuando los alumnos/as se acercan a los textos que abordan los contenidos, ya dispongan de conocimientos que les posibilitan aproximarse con algún sentido, interpretar las imágenes o esquemas y producir sus propios escritos o presentaciones orales. Y esto pueden hacerlo desde primero, es decir, aun antes de que efectivamente sepan leer y escribir de manera convencional.

La lectura, la escritura y los intercambios orales se ven favorecidos por el conocimiento progresivo de los temas, al mismo tiempo que el leer, el escribir y el hablar permiten detenerse en los contenidos, reflexionar sobre ellos, repensarlos y avanzar progresivamente sobre lo que ya conocen.

Para desarrollar este tipo de prácticas de lectura, escritura y oralidad, la escuela debe hacer posible:

- buscar y seleccionar información;
- profundizar, conservar y organizar los conocimientos;
- comunicar lo aprendido.

En los proyectos o secuencias de estudio, pueden presentarse todos o algunos de estos propósitos.

Buscar y seleccionar información

En el marco de los proyectos de estudio o de profundización de un tema de interés, entre otras situaciones, el/la docente pone a disposición de los niños/as una variedad de fuentes escritas y audiovisuales cuyo acceso posibilita como mediador para que ellos puedan decidir cuáles les servirán para aprender más del tema y cuáles descartarán. Cuando los alumnos/as se enfrentan a los materiales para decidir su pertinencia, ya tienen elementos que les permiten explorarlos con algún sentido y orientar sus búsquedas, porque en el ámbito de la biblioteca han investigado intensamente otros materiales, y porque el/la docente ha brindado diferentes oportunidades de acercamiento al contenido propuesto –experiencias directas, intercambios orales, visitas, etc.– que permitieron poner en circulación conceptos acerca del tema, aproximarse a él, empezar a generar nuevos interrogantes.

Los alumnos/as exploran los materiales que el/la docente, las familias, las bibliotecas escolares y barriales permiten reunir. Muchas veces, el/la docente pone en las mesas un conjunto de textos que ha seleccionado o elige algunos sitios de Internet para que exploren o exhibe material audiovisual. Se trata de presentar aquellos materiales que se encuentren en sus soportes habituales y que brinden mejores posibilidades para plantear problemas al grupo –por ejemplo, algunos que informen exclusivamente sobre el tema, otros que lo incluyan entre otros temas y algunos que no contengan la información buscada–. Entre estos materiales, deben existir textos pensados para la lectura directa de los niños/as, como ediciones infantiles, libros o revistas escolares, algunos artículos preparados especialmente por el/los docente/s. Estos textos son en general más despejados: predominan en ellos las fotografías o las imágenes, tienen caracteres más grandes y tal vez menos cantidad de información; los alumnos/as más pequeños pueden encontrar datos y leerlos por sí mismos desde los primeros momentos y, siempre que se esté trabajando el tema en el aula, pueden llevarlos a su casa para releer, sin apoyo del docente. Conviene incorporar también algunos textos que no han sido escritos para niños/as, con complejidades que –mediadas por la intervención del docente y de los demás compañeros– favorezcan lecturas más elaboradas y cercanas a las que se producen en la práctica social.

La alternancia entre los textos pensados para el público infantil y los textos de circulación social amplia (libros, enciclopedias, revistas especializadas) es una responsabilidad ineludible de la escuela porque conduce generalmente al logro del propósito esencial de la propuesta de estudiar un tema: conocerlo, formar lectores y estudiantes y enseñar a leer. La previsión didáctica en cada período escolar, así como la organización institucional que a lo largo de algunos años permite sostener propuestas similares para los mismos años, posibilitan constituir la memoria didáctica de la institución –ciertos temas se desarrollan en segundo o en tercero, cualquiera sea el/la docente y con los enriquecimientos y variaciones esperables–. De este modo, la continuidad en la enseñanza puede dar lugar a acumulación de cajas de materiales que se reutilizan de un año para el otro, por ejemplo, fotografías, revistas, periódicos.

Los textos que se usan para estudiar o saber más deben haber pasado, necesariamente, por el control de fiabilidad del docente y/o el bibliotecario; la calidad del texto y la seriedad de la fuente deben asegurarse desde las primeras situaciones en que se lee para estudiar. En algunos casos, el/la docente puede expresar a los niños/as sus reparos frente al origen de la información, para que los criterios empleados pasen poco a poco a formar parte de los conocimientos de los niños/as: "Este material apareció hace más de diez años, entonces, la información no está actualizada"; "No sabemos de dónde sacaron estos datos; ¿serán verdaderos?", "Es una nota de Internet, pero no dice quiénes son los autores; tratemos de ver si la información aparece en algún otro artículo"... Si bien en el Primer Ciclo la fiabilidad de los textos es decididamente responsabilidad del docente, como se trata de comunicar una práctica, la formación del lector y del estudiante deben iniciarse tempranamente; por lo tanto, los criterios que aplican los adultos deben compartirse y ponerse a disposición de los niños/as aunque no cuenten aún con criterios propios para evaluar los materiales.

Situaciones de enseñanza

Exploración libre de los materiales de lectura

La exploración libre es indispensable para hacer un primer reconocimiento de los materiales: los alumnos/as solos, por parejas o en pequeños equipos, hojean los libros, navegan por los sitios de Internet o en Cd-Rom, rastrean de modo aparentemente desordenado, errante, sin rumbo, abriendo y cerrando textos y ventanas. En esta exploración, confrontan sus primeras anticipaciones respecto del contenido y la forma de los materiales y reconocen los modos de operar con ellos. El intercambio sobre los hallazgos obtenidos en esa primera situación –espontáneo entre los alumnos/as que trabajan en grupos o propuesto por el/la docente– es sumamente productivo para los lectores que recién se inician porque comparten descubrimientos que serán esenciales para el momento de la búsqueda más sistemática.

Búsquedas orientadas

El/la docente es el encargado de detener en el momento que considere conveniente la búsqueda exploratoria y proponer la búsqueda orientada, dirigiendo la mirada hacia la información que intentan localizar, recordando el propósito de la búsqueda y proponiendo una primera localización, a grandes rasgos, que les permita dejar aparte los materiales que no poseen los datos que están buscando y elegir aquellos que tienen alguna información sobre el tema. Se propicia así una lectura selectiva en la que los alumnos/as se aproximan de modo superficial a los textos para tener una impresión general, aunque sin profundizar exhaustivamente en lo que dice. Si se dispone de videos, la búsqueda estará dirigida a seleccionar aquellas partes que hacen referencia al tema de estudio.

Señalamientos y toma de notas

Para guardar memoria de los materiales seleccionados, se utilizan diversos recursos. El/la docente alienta a los niños/as a usar señaladores o a que registren los datos en afiches o en fichas por temas –por sí solos o por dictado al docente–, donde incluirán el título de los textos y las páginas en las que figuran los temas buscados. Estos ficheros temáticos permitirán que el grupo disponga de un archivo común de consulta al que podrán apelar al abordar los distintos aspectos del tema que están tratando.

Intervenciones del maestro/a

- Recuerda constantemente el propósito con el fin de que no se *pierdan* en la exploración y la búsqueda.
- Proporciona pistas y orienta sobre dónde detenerse.
- Comparte con los alumnos/as las estrategias que utiliza para encontrar un texto vinculado con el tema que están buscando (títulos, subtítulos y diversas señales gráficas).
- Ayuda leyendo en voz alta ciertos pasajes para que puedan confirmar sus hallazgos.
- Explica cuestiones del contenido que los niños/as desconocen.
- Propicia la confrontación de sus anticipaciones con la información provista en las fuentes, contraargumenta y devuelve el problema a los niños/as para que continúen la búsqueda coordinando informaciones que no habían tenido en cuenta y solicita que expliciten sus estrategias y argumenten sus decisiones.

Contenidos

Cuando los alumnos/as buscan y seleccionan información, se enseñan los siguientes contenidos.
Decidir qué materiales sirven para estudiar un tema
En el Primer Ciclo, los niños/as tendrán que decidir –alentados por el/la docente– cuáles textos les serán útiles para saber más del contenido buscado y cuáles dejarán de lado. Esta decisión está muy relacionada con la progresiva posibilidad de comprender los alcances del tema que se estudia y de delimitar y tener presente qué información se está tratando de obtener. Por un lado, son las condiciones didácticas creadas en la presentación y el desarrollo de la secuencia las que favorecen esta posibilidad de localizar la información y de decidir su pertinencia de manera cada vez más específica y puntual; por otro, son las intervenciones sistemáticas del docente las que pueden mantener presente el tema o el interrogante que orienta la búsqueda y la decisión de la pertinencia de un texto. Los niños/as de Primer Ciclo necesitan diferenciar los textos de ficción de aquellos que ofrecen información; distinguir, por ejemplo, el tipo de ilustraciones realistas, la inclusión de esquemas, gráficos y fotografías, el tipo de organización del texto, los títulos y subtítulos, etc. En tercero, cuando ya han tenido oportunidades de estudiar diversos temas y de trabajar con libros de estudio, todavía necesitan la presencia del docente para poder construir la noción de pertinencia al seleccionar un texto, al localizar determinada información que se busca, se encuentra y se lee, al elegir el libro, el capítulo dentro del libro, el artículo dentro de la revista, el pasaje que *habla de...* dentro del artículo.
Explorar y localizar informaciones en los materiales seleccionados
La exploración libre y la búsqueda orientada se complementan para que los niños/as puedan desarrollar estrategias eficaces de localización y selección. En la práctica de buscar información, siempre hay situaciones alternadas, sucesivas o simultáneas de exploración, de cierta observación superficial y cierto detenimiento más prolongado en las imágenes, los títulos, los epígrafes o fragmentos del cuerpo mismo del texto. Esta búsqueda más exhaustiva les permite localizar la información pertinente entre todas las fuentes disponibles, circunscribir los textos o los enunciados que resultan útiles para el tema que están tratando y descartar los que resultan innecesarios. En los primeros años, esta lectura más minuciosa sigue concretándose fundamentalmente con la presencia del docente que señala subtítulos o lee ciertos fragmentos; en tercero, los niños/as que ya han participado de situaciones sistemáticas de búsqueda de información pueden desempeñarse con relativa autonomía y orientar por sí solos esa búsqueda con relativa eficacia.
Identificar progresivamente las marcas de organización de los textos que permiten localizar la información buscada
La frecuentación de los materiales de lectura en las diversas situaciones de exploración y búsqueda posibilita que los alumnos/as se familiaricen con sectores del texto que ofrecen señales, indicadores, pistas de organización que son útiles para anticipar que allí debe decir algo en relación con lo que están buscando: se detienen en títulos y subtítulos, imágenes, otras marcas gráficas que no son letras –números, íconos, asteriscos, diagramas, cuadros, resaltados, colores, tamaños, indicadores de la presencia de hipervínculos, etc.–; descubren que hay libros organizados por temas, que algunos siguen un orden alfabético y otros, un orden cronológico; encuentran que hay índices de distinto tipo o menús contextuales que reflejan esa organización y que también están en los diarios, revistas, enciclopedias de papel o digitales; se orientan por las secciones o capítulos o se valen de las solapas o las contratapas de un volumen o de un DVD. Asegurarse de que lo hallado tiene que ver con la información que se está buscando supone no confiar en una única pista sino coordinar los datos provistos por diversos indicios: dirigirse a las páginas que figuran en los índices para corroborar la información; leer fragmentos de los textos para confirmar las anticipaciones; buscar dónde dice o dónde explica lo que representan las ilustraciones; consultar con el/la docente o los compañeros; rastrear en los hipervínculos que figuran en los breves epígrafes de las galerías de imágenes de los buscadores.

Comentar acerca de la pertinencia de las respuestas halladas y poner en común las estrategias utilizadas
Los intercambios que se promueven en el aula propician que los alumnos/as puedan presentar a los demás el resultado de sus búsquedas; en primero, los niños/as muestran y ensayan algún comentario que el/la docente puede completar y apoyar. A medida que participan de estos momentos en que se comparten los materiales, logran expresar sus interpretaciones y exponer los criterios adoptados para seleccionar ciertos materiales. Esto permite que los niños/as puedan ir coordinando sus hallazgos con los de otros lectores (pares y docente) y avanzar en la reflexión sobre los criterios más adecuados para decidir los textos por elegir.
Interpretar los vocablos específicos de los campos y disciplinas de estudio en sus contextos de aparición
La información que buscan no siempre aparece en los textos con la denominación esperada. Por ejemplo, si examinan en enciclopedias información sobre los sapos, es posible que encuentren en el índice "Los batracios" y que supongan que la información buscada no se encuentra en esa obra. Con la intervención del docente, los alumnos/as se van apropiando de las diversas maneras en que pueden ser mencionados los temas estudiados y, al mismo tiempo, se aproximan al vocabulario específico empleado en las disciplinas. Una situación particular se da cuando se enfrentan con vocablos que poseen diversas acepciones (como, por ejemplo, el término *planta*). Las situaciones de búsqueda permiten que los alumnos/as, con la ayuda del docente, comiencen a asignar nuevos sentidos a los términos ya conocidos (como el de *planta fabril*).
Guardar memoria de las consultas cuando resulta pertinente
La tarea de buscar y seleccionar información va acompañada de situaciones donde el/la docente enseña a utilizar diversos recursos que permitan volver sobre los hallazgos obtenidos. Para reencontrar rápidamente la información localizada, apelan al recurso de insertar señaladores en los textos y/o registran en fichas por temas los datos de las fuentes, ya sea por dictado al docente o por medio de la escritura individual o en pequeños grupos.

Profundizar, conservar y organizar el conocimiento

Cuando en el aula se proponen avanzar en la profundización de los temas que están abordando, los niños/as y el/la docente acuden a la lectura, la escritura y la oralidad para ahondar en los conceptos, comprender las razones por las cuales se producen ciertos fenómenos, establecer nuevas relaciones, desentrañar el sentido de los materiales seleccionados.

Sabemos que cuando los niños/as leen, escriben o intercambian oralmente sobre los contenidos de los textos informativos, lo hacen en función de los conocimientos que fueron obteniendo en su historia de intercambios con el mundo social y natural. Es por eso que, frente a un mismo texto leído o escrito, las interpretaciones que se escuchan en el aula son muy diversas porque muestran el sentido que cada niño/a le adjudicó. Es función de la escuela tender el puente entre las interpretaciones y producciones que pueden elaborar los alumnos/as y los contenidos que transmiten las diferentes fuentes de estudio. El/la docente propicia que los alumnos/as tengan la confianza suficiente para expresar sus interpretaciones e intercambiarlas en la comunidad de la clase. Las diversas voces de los niños/as le permiten capturar qué están comprendiendo, qué ideas están elaborando, para ir ajustando las intervenciones que tenía previstas y ayudarlos a avanzar en el aprendizaje de los temas y de los recursos de la lengua que se emplean para transmitirlos.

Situaciones de enseñanza

Lectura en voz alta del docente y lecturas de los niños/as, bajo diversas modalidades

Cuando en las aulas de Primer Ciclo están estudiando, se desarrollan las dos siguientes situaciones de lectura prototípicas y complementarias.

- *Lectura con ayuda del docente*, que puede ser necesaria, por ejemplo, porque se trata de textos que no han sido escritos para niños/as. Muchas veces, los aportes más interesantes para el tema que están trabajando se encuentran en revistas especializadas, en artículos periodísticos de divulgación científica o en enciclopedias temáticas.
- *Lectura por sí mismos*, de textos generalmente acompañados de imágenes que permiten una aproximación más autónoma por parte de los niños/as. Pueden seguir su ritmo de lectura, se detienen en las imágenes, hacen sus propias marcas, eligen ir y venir, se hacen preguntas, encuentran obstáculos impensados por el/la docente que generan nuevas preguntas...

En ambas situaciones, se van alternando diversas modalidades de lectura –globales, locales, extensivas e intensivas– en función de los propósitos, de las características de los textos y de los conocimientos de que disponen los niños/as. Es así que, si el/la docente quiere propiciar que accedan a una visión de conjunto de un texto antes de detenerse a leer un sector específico, primero realiza una lectura global y completa en voz alta y luego invita a los alumnos/as a localizar por sí mismos la información específica que quieren desentrañar. Si todo el texto es relevante, el/la docente comienza realizando una lectura comentada o explicada, parte por parte, y, cuando ya están avanzados en el texto, les propone que continúen leyéndolo en grupos. Cuando cuentan con diversos materiales sencillos y ya pueden leer por sí solos, los reparte para que lean en pares y después compartan lo leído con otra pareja para comparar qué información aporta cada texto; o solicita desde el inicio que lean un texto por sí solos para completar los datos de un esquema y pide luego que presenten sus producciones al grupo total.

Producción de diversos escritos de trabajo

Cuando los alumnos/as están profundizando en los temas y van obteniendo información en las diferentes fuentes orales o escritas (diarios, enciclopedias, entrevistas, observaciones, videos, visitas, etc.), la escritura se convierte en un apoyo insustituible. Los niños/as realizan constantemente escritos de trabajo que los acompañan en el desarrollo de las prácticas de estudio: anotan para conservar la información y poder recuperarla en el momento necesario; para organizar los datos y reflexionar acerca de ellos; para dejar constancia de lo que saben o entienden del tema hasta ese momento, etcétera.

Los escritos de trabajo que se utilizan en las situaciones de estudio pueden ser muy diversos y su elección depende de los propósitos y los contenidos que se están abordando. Así, entre otras formas de registro, realizan:

- *producción de listas*: para consignar los materiales necesarios para hacer una salida; para registrar los datos obtenidos; para sistematizar un tema estudiado (clasificar los animales estudiados en dos listas, vertebrados e invertebrados) o para coleccionar términos específicos vinculados con el contenido que están abordando;
- *diseño y completamiento de fichas temáticas*: para organizar la información; la colección de fichas sobre un tema permite a su vez clasificarlas según ciertos criterios y esto posibilita arribar a generalizaciones;
- *producción de gráficos o esquemas con rótulos*: para registrar analíticamente observaciones, experimentos o elaborar infografías de temas estudiados o para representar el tiempo o el espacio (líneas de tiempo, croquis o mapas con referencias);
- *diseño y completamiento de cuadros de simple o de doble entrada*: para organizar los datos en función de categorías orientadas por el/la docente y explicitadas ante el grupo. La producción conjunta y la relectura orientada de los cuadros favorecen que los niños/as establezcan comparaciones –reconocer aspectos comunes y diferencias– y generalizaciones;
- *toma de notas:* para registrar información cuando alguien expone oralmente, cuando realizan visitas, cuando seleccionan datos, cuando hacen resúmenes de textos escritos o de películas o grabaciones sonoras. El desafío es capturar en el momento lo pertinente al tema que están trabajando y hacerlo de manera legible para lograr, luego, reconstruir los datos obtenidos.

Intervenciones del maestro/a

En las situaciones de lectura

- Se asegura de que los niños/as conozcan el motivo por el que propone la lectura y discute con ellos su valor para el tema que están desarrollando.
- Contextualiza el texto aportando informaciones sobre el autor y sobre el portador (enciclopedia de papel o digital, sitio web, sección de un diario, etc.) para que comprendan mejor el sentido del texto y puedan valorizar su rigurosidad y procedencia.
- Lee para ellos cuando están trabajando solos o en grupos, respetando las palabras del texto original, evitando deformar el lenguaje escrito que caracteriza a este tipo de material, dada la importancia de conocer el lenguaje específico de las disciplinas.
- Alienta a establecer relaciones entre los conocimientos previos y las ideas que el texto desarrolla, y entre distintas ideas del mismo texto.
- Los anima a confrontar sus interpretaciones a medida que las van elaborando y a buscar en el texto elementos que les permitan fundamentarlas. Sugiere volver al texto y releer las partes que dan lugar a interpretaciones divergentes y propone discutir sobre los sentidos que ellos les otorgan.
- Dado que conoce el tema con más profundidad que los niños/as y ha leído el texto con anterioridad, puede reponer la información que el texto omite –porque el autor dio por sentado que el lector ya la posee– y que los niños/as no pueden aportar.
- Los invita a realizar recapitulaciones parciales orales de lo que están leyendo para ir favoreciendo la detección de los núcleos temáticos del texto: "Hasta aquí, ¿qué dice del tema el autor del texto?".
- Los anima a seguir adelante sin detenerse ante cada dificultad, con la confianza de que lo que sigue puede ayudar a comprender lo anterior. Los textos informativos suelen presentar términos que aluden a conceptos que se desarrollan más adelante; es importante que los niños/as aprendan a construir un sentido global del texto, antes de detenerse en los problemas puntuales.
- Ayuda a resolver problemas de interpretación que los niños/as no pueden solucionar por sí solos. Por ejemplo, cuando no se percatan de que un mismo dato o personaje es mencionado en el texto con un sinónimo –*españoles* y *realistas*– o cuando en el texto aparecen pronombres cuya referencia es difícil de hallar.
- Orienta cómo averiguar el significado de una palabra desconocida: interpretándola a partir del contexto, vinculándola con otra de la familia de palabras ("'*nocturno*' viene de noche"), analizándola por partes ("'*artrópodos*' contiene dos partecitas, 'artro': articulado, y 'podos': patas"), buscando su significado en el diccionario común o en el etimológico ("'*cactus*' viene del griego y significa 'hoja espinosa'"), explicando a los alumnos/as que se trata de un concepto que podrán comprenderlo a medida que vayan avanzando en la secuencia de estudio ("Colonia Española", "circuito productivo").
- En las discusiones sobre el significado de algunos fragmentos, se detiene en ciertas marcas que sirven para orientar la lectura. Así, observan que algunos signos de puntuación indican que los segmentos enmarcados esclarecen, amplían o especifican lo ya expresado. Detectan inicios de párrafo ("En América...", "Cuando vinieron los españoles...", "A diferencia de los mamíferos...") que permiten advertir que hay un cambio de tema y anticipan de qué tratará el fragmento que encabezan. Discuten sobre el sentido de algunos conectores (*por consiguiente*, *junto a, mientras que, en el interior de*) porque esclarecen relaciones que están intentando desentrañar. Se interrogan sobre el uso de marcas tipográficas (palabras en color, cambios de letra, negritas, subrayados) que el autor dejó como pistas para indicar qué informaciones se propuso jerarquizar.

En las situaciones de escritura

- Explicita claramente los propósitos de la escritura y su valor para el tema que están desarrollando.
- Orienta la discusión sobre el significado de lo que están escribiendo, señalando qué aspectos del contenido son los más relevantes en función de los propósitos y de los conceptos que están abordando.
- Propone consultar otros textos para reparar en los diseños y el lenguaje que emplean los materiales especializados y conocer así con más detalle el modo de representación y el léxico propio de cada disciplina.

- Si en la toma de notas han copiado fragmentos sin relación o los han tergiversado al intentar reformularlos, interviene para ayudarlos a volver a los textos consultados y/o repensar el sentido de lo que están copiando.
- Propone poner en común los textos o gráficos producidos y alienta a que comparen los escritos y debatan sobre la diversidad de producciones, a que argumenten sobre los contenidos que seleccionaron y la forma en que los organizaron.

Contenidos

Cuando los alumnos/as profundizan, conservan y organizan el conocimiento, se enseñan los siguientes contenidos.
Hacer anticipaciones a partir de los conocimientos previos y verificarlas en el texto
Los alumnos/as utilizan sus conocimientos (sobre el mundo social o natural, sobre los autores que leyeron o las visitas que realizaron, sobre el lenguaje de los textos y sobre el sistema de escritura) para anticipar el contenido y la forma de las fuentes orales y escritas. A medida que van teniendo más experiencia con los materiales de lectura, podrán anticipar con mayor precisión el contenido y la forma de distribución en la página, la organización de los textos y las expresiones –palabras, construcciones– que resultan esperables porque son típicas de los géneros que frecuentan. Así, cuando los niños/as están familiarizados con informes de experimentos, anticipan que habrá un listado de los materiales, un punteo de los pasos usados y un apartado de conclusiones. Al mismo tiempo, los lectores principiantes aprenden a confirmar o desechar las anticipaciones ajustándose cada vez más a los indicios provistos por el texto y por las interpretaciones aportadas por los demás. Aprenden que, si bien es cierto que un mismo material admite interpretaciones distintas, también es cierto que no todas las interpretaciones tienen el mismo grado de validez. De ahí que es imprescindible corroborarlas con lo que el texto dice y coordinar la propia interpretación con la de los demás para construir criterios de validación compartidos.
Releer para aproximarse al significado de los textos cuando no se comprende y resulta imprescindible para avanzar en el tema
Leer para estudiar o saber más sobre un tema requiere que los alumnos/as aprendan a realizar, entre otras modalidades, una lectura exhaustiva, en la que junto con el/la docente puedan recuperar paso a paso el sentido de lo que leen, apoyándose en lo que entienden para aproximarse a lo desconocido, volviendo atrás para establecer relaciones con lo leído e interrogándose sobre los nuevos contenidos aportados por el texto. Leer para estudiar supone un esfuerzo considerable porque requiere comprender lo que el autor quiso comunicar, confrontar con los propios conocimientos, tratando de recuperar las relaciones particulares que las ideas entablan en el texto y cotejando la información con otras fuentes y con los demás. Cuando se estudia, generalmente no alcanza una sola lectura.
Distinguir los pasajes que se pueden entender de los que presentan dificultades y acudir a distintos medios para resolverlas
La frecuentación con los materiales informativos y las intervenciones del docente permiten que, a lo largo del Primer Ciclo, los alumnos/as aprendan a asegurarse de que están entendiendo bien, es decir que, lejos de intentar leer los textos *automáticamente*, comienzan a identificar las dificultades que ofrece la tarea, tratan de estar alertas al significado para detectar cuándo no están seguros de entender. Esto les permite ir localizando dónde detenerse, dónde preguntar, discutir, dudar, cuáles son los pasajes que no comprenden o aquellos que les parece que contradicen las interpretaciones que han construido. • para determinar el significado de ciertas palabras, las analizan internamente ("bi-céfalo") o las relacionan con otras de la familia de palabras ("'*melaza*' viene de miel"); • interpretan ciertos indicios que el autor dejó en los textos para orientar a los lectores (viñetas, corchetes, llaves, cambios tipográficos, espacializaciones, signos de puntuación);

- identifican las referencias de un pronombre cuando tienen dudas, volviendo atrás en el texto o avanzando hasta encontrarlas;
- acuden a enciclopedias, atlas, diccionarios, Internet o a materiales de referencia que figuran en los paneles, afiches, ficheros o en los cuadernos para resolver dudas o comprender mejor ciertos conceptos.

Con la ayuda del docente, comienzan a resolver algunos de los problemas que se les presentan en la lectura de los textos informativos apelando a diversas estrategias:

- relacionan la información verbal con la no verbal (imágenes, mapas, esquemas, marcas gráficas, audio, videos);
- avanzan en el texto para encontrar elementos que les permitan comprender mejor;
- se detienen en términos que adoptan un sentido específico en el texto que están abordando (la palabra *corrientes* tiene un significado diferente cuando se trata de las "corrientes de agua" o cuando se refiere a las "corrientes migratorias" o cuando figura con mayúscula nombrando una ciudad, una provincia, una calle);

Elegir la mejor manera de registrar o tomar nota de acuerdo con el propósito, el tema, el material consultado y el destino de las notas

Las múltiples situaciones de estudio en las que los alumnos/as participan en el transcurso del Primer Ciclo permiten que se apropien progresivamente de la diversidad de escritos de trabajo que se usan en función de los propósitos, del tema, de las fuentes de referencia, de los modos de registrar que se emplean en las distintas áreas y del destino de las notas. Cuando están estudiando, aprenden que la escritura se convierte en una herramienta imprescindible porque tiene el poder de *almacenar* lo aprendido y porque, al usarla para organizar o reorganizar los contenidos, les permite volver una y otra vez sobre los conocimientos, detectar lagunas o contradicciones, comparar información, tomar distancia de las propias ideas objetivándolas al volcarlas en el papel y reflexionar a partir de ellas. Por eso, lejos de constituir cada uno de los registros un objeto de estudio en sí mismo ("enseñar a hacer resúmenes o a tomar notas"), lo importante es transmitir a los niños/as las posibilidades que proporcionan las distintas formas de organizar el lenguaje escrito para avanzar en los conocimientos.

Seleccionar información del texto fuente y registrarla

La construcción de criterios de selección de la información relevante que se registra en la toma de notas o en los cuadros, fichas o esquemas es un contenido fundamental. Es el/la docente quien orienta esta selección en función de los conceptos que se propone enseñar y los propósitos que tuvo al elegir los materiales. Por ejemplo, si en tercer año están estudiando el sistema de transportes y el/la docente seleccionó un texto para que aprendan que ese sistema consiste en una red interconectada, los contenidos más importantes por registrar son aquellos que los describen y, fundamentalmente, los que expresan las relaciones entre ellos.

Otro contenido fundamental es aprender a tomar decisiones sobre la utilización, en la toma de notas o en el resumen, de las palabras del autor o el uso de las palabras propias. El/la docente promueve volver constantemente a las fuentes de información haciendo hincapié en el vocabulario específico que utilizan. Cuando se trata de definiciones o conceptos, propone ser lo más fiel posible a las expresiones que figuran en los textos de las áreas para no tergiversar su sentido y para favorecer la apropiación de la forma de decir de los textos de referencia. En muchas ocasiones, entonces, copian los contenidos que seleccionaron porque responden exactamente al tema que están buscando –como lo hacen los estudiantes cuando fichan los textos de consulta–, y otras veces realizan reformulaciones muy acotadas.

Intercambiar saberes con otros para ampliar las posibilidades de comprensión y producción, propias y de los demás

El intercambio posibilita un pasaje hacia un mayor conocimiento de todos, porque cada uno va enriqueciendo no solo las propias interpretaciones sino también las de los demás en una espiral creciente: los niños/as leen a sus compañeros las anotaciones que cada uno realizó durante las actividades de observación y experimentación o los datos que su grupo encontró en distintos materiales escritos, discuten lo que cada uno consideró importante en un texto o las conclusiones provisorias a las que arribó su grupo.

El/la docente es el encargado de coordinar las discusiones, recuperar y sintetizar los intercambios. Estas interacciones generan la adquisición de prácticas imprescindibles en la vida de un estudiante: saber cómo explicitar las propias ideas, cómo justificarlas, cómo pedir información a los otros, cómo seleccionar lo aportado por los demás y cómo evaluarlo.
Ampliar la información obtenida consultando diversas fuentes
En las situaciones de estudio, los niños/as aprenden que la información sobre un tema está siempre contenida en diferentes fuentes orales y escritas, que unas fuentes pueden completar a otras, y que, a veces, la información que brindan puede ser contradictoria. Cuando utilizan diferentes fuentes, aprenden a compararlas y a detectar qué información proveen y qué información omiten. Advierten que los textos no son autosuficientes ya que ninguno provee toda la información sobre los temas que están indagando y que un material puede complementar la información aportada por otro. Pueden darse cuenta, además, de que la misma información está escrita de otra forma en distintos textos y decidir cuál se entiende mejor.

Comunicar lo aprendido

En el transcurso del Primer Ciclo, se trata de promover que los niños/as participen en situaciones que tengan sentido para ellos, con diversos propósitos y para diferentes receptores: exponer oralmente en la feria de ciencias o en un acto escolar, escribir epígrafes de los objetos que presentarán en un museo que harán sobre inmigrantes, leer a los niños/as de Jardín los resultados de un experimento, narrar a otro grupo una visita realizada a una fábrica de alfajores, hacer una presentación de diapositivas para el día de la familia sobre los progresos tecnológicos en la década de 1950, escribir una enciclopedia sobre el cuerpo humano para regalársela a los compañeros de otro año, escribir artículos de divulgación sobre la fabricación de la miel para el periódico escolar, etcétera.

Algunas de estas situaciones en las que los niños/as exponen en forma oral o escrita son el producto final de proyectos de trabajo a lo largo de los cuales los alumnos/as llevaron a cabo diversas prácticas, como buscar información en distintas fuentes, profundizar en algunas de ellas, organizar y elaborar escritos de trabajo (toma de notas, cuadros, gráficos con rótulos, etc.).

Al participar en la producción de las exposiciones, los alumnos/as aprenden, junto con los pares y el/la docente, a recortar y anticipar aquello que quieren decir en función del propósito y los destinatarios, a seleccionar el género adecuado, a releer sus escritos de trabajo y/o volver sobre los textos informativos ya consultados o buscar nuevos materiales, a efectuar ensayos de lectura en voz alta y construir materiales de apoyo, a realizar sucesivos borradores, a revisar las distintas versiones hasta llegar a la producción definitiva, a editar los escritos, etcétera.

En el esfuerzo por registrar y comunicar sus ideas, los niños/as que están aprendiendo a escribir, mientras están intentando desentrañar la naturaleza del sistema alfabético, tienen oportunidades de operar como productores de textos, familiarizándose cada vez más con los diversos materiales de estudio e interactuando intensamente con la comunidad de la clase y los integrantes de la sociedad que se hallan fuera de las puertas del aula.

La preparación de las exposiciones se transforma, además, en una de las instancias privilegiadas de reconstrucción del conocimiento, de reflexión sobre lo aprendido, porque se generan múltiples situaciones en las que los alumnos/as necesitan volver sobre las informaciones seleccionadas y sobre las conclusiones parciales a las que arribaron previamente para reorganizarlas hasta llegar a construir un texto claro y preciso para los destinatarios.

Situaciones de enseñanza

Exposiciones

Permitir que los pequeños se aproximen a la producción de exposiciones sin temor y de manera cada vez más autónoma requiere diseñar secuencias de trabajo en el aula donde se disponga del tiempo

didáctico necesario para resolver progresivamente la diversidad de problemas involucrados. Se puede exponer por escrito por medio de géneros diversos: álbumes de fotos con sus epígrafes, afiches con infografías que presentan imágenes con rótulos, folletos explicativos con instructivos... Las exposiciones orales son situaciones que favorecen que los niños/as aprendan a leer en voz alta un texto que conocen mucho y logren expresar oralmente lo aprendido a un auditorio. Pueden incluir solo la lectura en voz alta o solo la expresión oral, o pueden adoptar una modalidad mixta, donde se combinan la lectura con el uso de la palabra para señalar o explicar los gráficos o diapositivas que acompañen la comunicación. Si se cuenta con los medios suficientes en la escuela, también pueden consistir en una presentación multimedial, con computadora, donde los niños/as grabaron su lectura en voz alta mientras se suceden diapositivas con textos breves, dibujos o imágenes seleccionadas de Internet. Los textos utilizados, escritos por ellos mismos o seleccionados entre los ya leídos, generalmente son breves y presentan algún aspecto de lo aprendido. Es habitual que los niños/as acompañen sus comunicaciones con materiales de apoyo –realizados en soporte de papel o digital– que los ayudan a desplegar sus explicaciones y favorecen la comprensión de los oyentes. Su preparación genera interesantes instancias de producción donde reflexionan sobre cuáles son los aspectos más relevantes por incluir y cuál es el lenguaje más adecuado.

Producción de informes de visitas y de trabajos de campo

Informar sobre una visita o un trabajo de campo requiere aprender a describir y/o narrar lo ocurrido en forma organizada, seleccionando aquellos aspectos que son relevantes para el tema que están estudiando. Supone retomar las notas que hicieron, confrontarlas y ordenarlas para reconstruir los hechos, los objetos o los procesos observados. Quien realiza un informe debe lograr que los lectores o auditores puedan representarse lo más fielmente posible las situaciones porque estos no han participado de ellas.

Intervenciones del maestro/a

- Cuando se trata de exposiciones orales o escritas, planifica conjuntamente con los alumnos/as el camino a seguir: propone consignar en un afiche y/o en los cuadernos de los niños/as la agenda de trabajo con la finalidad de organizar la tarea, facilitar la consulta autónoma por parte de los alumnos/as y guardar memoria de los acuerdos y reformularlos o ampliarlos si es necesario.
- Orienta la producción de las textos expositivos o los informes escritos: propone retomar los escritos de trabajo para transformarlos en función del propósito y los destinatarios, anticipar el contenido del escrito –qué partes va a tener, qué temas y subtemas abordará y en qué orden– y la forma que adoptará para que se parezca a los del mismo género, y consultar materiales similares a los que van a producir. Plantea la realización de los primeros borradores y en la producción genera sucesivas instancias de revisión, proponiendo que los revisores señalen de manera respetuosa los problemas que presentan los textos de sus compañeros e intenten proponerles soluciones preservando el derecho de los autores a decidir realizar las modificaciones propuestas o no. En estas situaciones, propicia sucesivas y constantes relecturas de los textos que están revisando para verificar el resultado de las transformaciones realizadas, se detiene en aspectos del contenido o en el análisis de estrategias discursivas o recursos de la lengua que los alumnos/as no han tenido en cuenta, anima a que piensen diferentes opciones para solucionar los problemas que encuentran y evalúen las más adecuadas y, si no encuentran la manera de resolverlos, plantea alternativas y las somete a discusión.
- Acompaña paso a paso la producción de las exposiciones orales en las diferentes etapas de preparación y presentación o puesta en acto. Comunica algunas decisiones tomadas en la preparación para que se familiaricen no solo con el modo en que se expone sino también con el proceso de producción. Además, puede invitar a un experto o sugerir que alumnos/as de otros grados vengan a dar una charla informativa de lo que están estudiando para que tengan ocasión de asistir a exposiciones como auditores. Se busca favorecer que los niños/as adviertan que no solo se trata de leer o explicar con una clara dicción para que quien escuche pueda entender, sino que, además, hay que procurar causar un efecto en la audiencia para que se interese y comprenda lo expresado. Cuando preparan la exposición y ensayan la lectura en voz alta o expresión oral, es posible que los niños/as terminen por memorizar los textos, si son breves, y esto facilita la centración en

la comunicabilidad de lo leído. El ensayo ante uno o varios compañeros, apoyándose incluso con un grabador, les va proporcionando seguridad, así como los comentarios de los pares y los señalamientos del docente los ayuda a realizar ajustes, a establecer relaciones y a agregar o quitar partes de lo leído. En el momento de poner en acto la exposición, el/la docente deja que los niños/as expongan e intervendrá para ayudarlos a seguir si se *pierden* o realizan digresiones. También interviene para que los niños/as aprendan a participar en calidad de auditorio, propiciando su intervención por medio de preguntas, pidiendo aclaraciones o comentando lo expuesto.

Contenidos

Cuando los alumnos/as comunican lo aprendido, se enseñan los siguientes contenidos.
Adecuar la exposición al propósito y a los destinatarios
Los expositores principiantes aprenden a orientar sus textos escritos u orales hacia los propósitos de hacer saber más o de informar sobre lo aprendido. También aprenden a tener en cuenta a los destinatarios, que pueden ser conocidos o desconocidos, individuales o colectivos, directos o indirectos. Adecuar la exposición a los receptores requiere anticipar las posibilidades comprensivas de los oyentes o lectores y ajustar el registro del lenguaje, más o menos formal, en función de la relación social y afectiva que los vincula con ellos –es distinto el modo de dirigirse a las familias de la escuela que a los niños/as de Jardín de infantes.
Recurrir a diferentes materiales de lectura
Producir textos para comunicar lo aprendido compromete la interacción con fuentes diversas de información. Las experiencias asiduas de lectura transforman los textos leídos en fuentes de consulta en el proceso de escritura. Es así que los niños/as aprenden a acudir a los textos para cotejar la propia producción con los materiales pertenecientes al mismo género, para obtener información complementaria sobre los temas que van a exponer, para apropiarse del modo de decir de los textos de ciencias o para resolver dudas más puntuales, como las ortográficas o la búsqueda de un sinónimo para sustituir una palabra repetida.
Producir textos para exponer los resultados de las indagaciones, alternando prácticas de planificación, textualización y revisión
Escribir en la escuela en situaciones donde se propicia el despliegue del proceso de producción permite que los alumnos/as adviertan que los textos expositivos no quedan *bien* al primer intento. En su trabajo de escritura aprenden a alternar: • la planificación, en la que toman decisiones sobre el contenido y la forma del texto en función de los propósitos y los destinatarios, sabiendo que se trata de decisiones que pueden reformularse a lo largo del trabajo de producción; • la textualización, pensada generalmente como un trabajo con borradores, donde ponen en texto las ideas reunidas acerca del tema; • la revisión cuidadosa y sostenida (mientras escriben y de las distintas versiones realizadas hasta llegar al producto final), para controlar y evaluar si el texto comunica aquello que se quiere transmitir, si facilita la comprensión de los lectores y si se ajusta a las características más destacadas que presentan los textos del mismo género que circulan socialmente.
Leer en voz alta y expresar oralmente lo aprendido, alternando prácticas de planificación, preparación, presentación y escucha de exposiciones
Exponer oralmente en Primer Ciclo involucra situaciones de aprendizaje de lectura en voz alta combinadas, habitualmente, con la expresión oral de lo aprendido. Ejercer estas acciones requiere de la apropiación de prácticas alternadas de: • planificación de lo que van a exponer, seleccionando el texto a ser leído o produciendo uno propio, en función de los propósitos y los destinatarios; • preparación de la lectura en voz alta, de las explicaciones orales y de los materiales de apoyo y reiterados ensayos para ajustar lo leído y lo dicho a los requerimientos de los receptores;

- puesta en acto de la presentación oral, lo que supone adecuar la exposición al tiempo disponible, evitar digresiones, responder preguntas;
- escucha activa de las exposiciones, que involucra estar atentos a lo dicho, interrogar sobre el tema, hacer comentarios, pedir más explicaciones.

Exponer los resultados de lo estudiado construyendo progresivo dominio sobre las estrategias y recursos más adecuados para cada contexto

Cuando se habilita el despliegue del proceso de producción de los textos expositivos, los sucesivos borradores o ensayos permiten a los alumnos/as advertir, con la ayuda del docente, relaciones que no habían establecido, encontrar incoherencias, descubrir interpretaciones erróneas, observar que el texto es poco explícito y decidir expandir recurriendo a otras fuentes. Los problemas hallados en la construcción del texto conducen a que los niños/as repiensen el sentido de lo que están comunicando, profundicen en ciertos aspectos del contenido y avancen gradualmente en el conocimiento que intentan transmitir.

Si en el aula se favorece la interacción de manera que los alumnos/as lean o escuchen los trabajos de los pares con la intervención del docente, aprenden a someter sus producciones a la consideración de los otros. Los comentarios les permiten tomar distancia del texto que están produciendo, intentar nuevas miradas sobre su exposición, adecuar su discurso progresivamente a los destinatarios, descubrir que hay diversas formas de decir lo mismo y hallar soluciones impensadas a los múltiples problemas que se les presentan en el proceso de elaboración. Al mismo tiempo, el ponerse en el lugar de lectores u oyentes de la exposición de otros les posibilita reparar en cuestiones difíciles de advertir en los propios textos y así avanzar en su producción.

La participación de los niños/as en múltiples situaciones como oyentes o lectores de diversos textos informativos (folletos, presentaciones multimediales, notas de enciclopedias) permite que, a la hora de escribir para preparar sus exposiciones orales o escritas, comiencen a ajustarse a las características más destacadas que presentan los textos del mismo género.

Al planificar, o mientras están escribiendo, en el momento en que releen y revisan, o cuando someten los textos a consideración de los compañeros o los cotejan con otros pertenecientes al mismo género, los alumnos/as –con la intervención del docente en todos los momentos del proceso– tienen oportunidades de aprender a:

- Elaborar el índice acordando el criterio que se empleará para ordenar los textos (por autores, en orden alfabético, por temas, por secciones, etc.).
- Utilizar títulos y subtítulos que explicitan claramente el contenido y los bloques temáticos.
- Incluir un párrafo inicial o una introducción para anticipar los aspectos centrales.
- Emplear un léxico especializado acorde con el utilizado en las disciplinas.
- Cuidar la coherencia controlando que todas las informaciones que se incorporen estén vinculadas con el tema seleccionado y se presenten de manera ordenada.
- Facilitar la comprensión y la interpretación de lo escrito por parte del lector mediante el empleo de signos de puntuación y la demarcación en párrafos.
- Evitar ambigüedades y repeticiones innecesarias.
- Decidir cuál va a ser la posición del enunciador dentro del texto y sostenerla en todo su desarrollo.
- Considerar la introducción del destinatario de manera explícita o no. Incluir al receptor en el interior del texto supone tomar decisiones acerca de las marcas que se usarán para instalarlo en el discurso.
- Decidir si se incluye la cita o referencia de lo que dicen los especialistas sobre los temas estudiados, utilizando el discurso directo o indirecto y/o mencionar los textos consultados al final.
- Comenzar a considerar:
  - los sustantivos propios como recursos de denominación de los nombres específicos (los lugares, los personajes históricos, los eventos, los productos comerciales, etc.) y su reconocimiento en los textos, especialmente para emplear las mayúsculas al escribirlos;

- los adjetivos calificativos como herramientas para describir con mayor precisión las propiedades de los objetos, personas o eventos que están estudiando: comprender sus significados precisos en función de los contenidos a los que se refieren (un transporte *detenido* es distinto que un *detenido* recorrido por el laboratorio);
- los verbos del decir para introducir en el texto expositivo la voz de los especialistas entrevistados o de los autores de los textos o la de sus compañeros o del docente;
- los tiempos verbales (presente, pasado y futuro) para expresar los momentos en que se desarrollan los acontecimientos expuestos y evaluar su uso coherente a lo largo de la exposición.

• Cuidar la ortografía utilizando los medios disponibles para resolver los problemas que se les presentan.
• Incorporar fotos o imágenes, cuadros o esquemas, audio o videos que estén íntimamente relacionados con lo que el texto informa y que sirvan para esclarecer, ampliar o ejemplificar los conocimientos presentados.
• Decidir si se incluyen prólogos, dedicatorias o glosarios.
• Evaluar la posibilidad de incluir avisos, si el producto es una revista o un periódico, y resolver su diagramación, redacción y su ubicación en el texto.
• Diagramar páginas, tapas y contratapas.

Evaluación

Si la escuela asume la tarea de iniciar a los niños/as en prácticas de lectura, escritura y oralidad que se ponen en juego para estudiar o para saber más sobre un tema, si dedica tiempo didáctico suficiente, de manera intencional y sistemática a lo largo de cada año del ciclo, se espera que los alumnos/as, progresivamente:

• Comiencen a reconocer las obras en las que pueden encontrar información sobre los temas de estudio o interés y puedan dirigirse a los lugares físicos donde hallarlas.
• Comprendan que los materiales pueden localizarse mediante diversos sistemas de organización y búsqueda, y pidan ayuda a docentes y a otros adultos para hacer uso de ellos.
• Comprendan que las informaciones pueden encontrarse dentro de los materiales por diversos medios –títulos, subtítulos, recuadros, índices alfabéticos y temáticos– y pidan ayuda a docentes y a otros adultos para emplear tales indicadores o los tengan en cuenta de manera independiente.
• Exploren rápidamente el material apoyándose en diversos indicadores con el fin de localizar la información buscada.
• Construyan criterios para decidir cuáles de los textos hallados son mejores para los propósitos de la búsqueda, es decir, que comiencen a construir criterios de pertinencia.
• Recurran a la escritura para registrar datos y fragmentos pertinentes del material seleccionado. Comprendan que, a veces, se puede volver a las escrituras propias sin necesidad de releer todo el texto fuente.
• Evalúen y sostengan la necesidad de releer algunos textos y fragmentos, asumiendo una actitud de interés por la información que el texto proporciona, poniendo en juego –poco a poco– las siguientes estrategias:
  - avanzar en la lectura sin detenerse ante cada dificultad, para construir un sentido global del texto antes de analizarlo parte por parte;
  - hacer anticipaciones sobre el sentido del texto y buscar índices que permitan verificarlas o corregirlas;
  - identificar lo que resulta ambiguo, confuso o incomprensible y buscar maneras de aclararlo.
• Tomen notas durante una exposición oral para registrar los aspectos relevantes de acuerdo con los propósitos.
• Elaboren textos escritos para comunicar diversos aspectos de los nuevos conocimientos adquiridos manifestando preocupación por los siguientes aspectos:

– tomar decisiones acerca del género, el registro, el soporte, la información que se incluirá y la que se obviará, el orden de presentación de la información, etc., de acuerdo con los propósitos y los destinatarios del texto;
– hacer avanzar el texto controlando que se conserve el eje temático y que se establezcan relaciones adecuadas entre las ideas que se van desarrollando;
– releer y revisar el texto mientras lo escriben hasta alcanzar un escrito que les resulte satisfactorio y adecuado a los propósitos y los lectores;
– colaborar con la revisión de los textos de otros compañeros, aportando diferentes puntos de vista sobre distintos aspectos del tema. Tomar críticamente las sugerencias recibidas y decidir sobre su incorporación en la versión definitiva.

- Preparen y sostengan breves exposiciones orales para comunicar lo aprendido, intercalando lecturas y utilizando apoyos visuales que colaboren con la comprensión del auditorio.
- Participen del proceso de evaluación de los proyectos y las actividades propuestos por el/la docente.

Desde el primer día de clases, los niños/as comienzan a formarse como estudiantes. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Las prácticas de lectura de los ámbitos son las situaciones que dan sentido, evitan dejar a los niños/as solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas. Este es un derecho de todo lector. Al mismo tiempo, las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan trasformar a los niños/as en meros copistas de enunciados. Este es un derecho de todo escritor. Dado que los contenidos relativos a aprender a leer y escribir por sí mismo se abren en el contexto de todos los ámbitos, se los desarrolla de manera integrada en *Sistema de escritura*.

Comenzar a participar en la vida ciudadana

Los niños/as, incluidos los más pequeños, son sujetos de derecho. Es decir, sujetos con derechos y obligaciones que, como miembros de una sociedad, interactúan con otros y con el Estado.

Se aprende a ser ciudadano mediante el ejercicio efectivo del derecho a expresar la propia voz y a escuchar la de los otros, a comprender los argumentos diferentes de los otros y a poder sostener los personales, a peticionar usando las formas más adecuadas a las circunstancias, a exigir lo que las normas escritas y consensuadas permiten, a dudar y corroborar sobre las bondades y beneficios de los productos que se consumen, a analizar y discutir sobre los hechos sociales que se reciben a través de los medios de comunicación, etc. El ejercicio de todos estos derechos de los ciudadanos se concreta principalmente mediante el lenguaje oral o escrito, de la posibilidad de apelar a prácticas específicas del lenguaje, de buscar consensos expresando e integrando diferencias por medio del diálogo y la palabra hasta producir los acuerdos siempre renovados que regulan la vida en común y preservan para todos el ejercicio pleno de la ciudadanía.

La escuela es, probablemente, el primer espacio público del que participan los niños/as y, por lo tanto, uno de los primeros donde tienen oportunidad de desarrollar prácticas de lectura, escritura y oralidad por medio de las cuales participan en la vida ciudadana: presentarse ante los demás –menos cercanos, más distantes– y reconocerlos, expresarse, solicitar sin dejarse llevar por los sobrentendidos que se crean en espacios más íntimos o familiares, buscar consensos, argumentar u opinar. Es necesario, desde el Primer Ciclo, tomar como objeto de enseñanza las *Prácticas del Lenguaje en el contexto de la participación en la vida ciudadana*, entendida esta como la participación en un primer contexto institucional no familiar, más amplio y necesariamente más diverso.

Los problemas involucrados en este ámbito parecen ocupar un lugar poco explicitado en la enseñanza, como si no fueran objeto de enseñanza o evaluación, sino solo de uso. Sin embargo, su lugar cobra importancia ya que muchas veces en estas prácticas poco visibles se juega el destino escolar y social de los alumnos/as. No en pocas ocasiones, niños/as, jóvenes y adultos son sistemáticamente discriminados por sus formas de hablar, poseen recursos de análisis insuficientes ante los mensajes de los medios –por lo tanto, no tienen posibilidad de ponerlos en duda–, se ven inhabilitados para participar en demandas colectivas, realizar solicitudes personales o ejercer el reclamo por un derecho. Estas son limitaciones que inciden en el destino escolar y social de los niños/as desde muy pequeños. Por ello, si bien algunos alumnos/as pueden desarrollar maneras de resolver estos problemas en el contexto de la familia o de otras instituciones, es la escuela quien tiene el deber de garantizar desde los primeros años que todos transiten por las prácticas de lenguaje donde cobren conciencia creciente sobre las desarrolladas en este ámbito. El desafío que se le presenta a la escuela supone enseñarlas durante toda la escolaridad y en todas las áreas.

Para desarrollar este tipo de prácticas de lectura, escritura y oralidad, la escuela debe hacer posible:

- expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades lingüísticas de docentes y compañeros;
- leer, escribir y tomar la palabra en el contexto de las interacciones institucionales;
- comenzar a interpretar los mensajes de los medios de comunicación.

Expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades lingüísticas de docentes y compañeros

A lo largo de la vida –según el pueblo y la región en la que se ha crecido, la comunidad con la que se comparten las actividades cotidianas...– las personas van construyendo una identidad cultural a la vez que una identidad lingüística compartida con muchos y diferente de la de muchos otros. Cuando se vive en zonas limítrofes, se viaja o se migra, se interactúa más frecuentemente con otras lenguas. Las visiones del mundo son diversas, y también lo son las maneras de expresarlas por medio del lenguaje.

Ante tal diversidad, la escuela se enfrenta a la tensión entre el respeto a estas diferencias legítimamente construidas y el acceso de todos los alumnos/as al patrimonio cultural; su papel frente a esa tensión es hacer que todos los niños/as conozcan a los otros, sus formas de pensar y de ver el mundo y, en consecuencia, sus formas de expresarlo en lenguaje. Esto supone ampliar las propias posibilidades de expresión, conservar y decidir sobre el uso de las formas personales de expresión originales y posicionarse críticamente ante el prejuicio lingüístico. A lo largo de la escolaridad, es necesario que los alumnos/as lleguen a comprender que la visión del mundo propia es solo una entre otras, y para ello necesitan acceder a la comprensión de las visiones de los demás; a la vez que desarrollan la propia identidad construyen un conocimiento que los aleja del prejuicio. Conocer y comprender las variedades del lenguaje de los demás y ubicar la propia variedad de habla como una entre otras, requiere que todos sean incluidos en las interacciones.

El ingreso a la escuela también supone, para la mayoría de los niños/as, comenzar a interactuar con otras variedades, usualmente valoradas como *prestigiosas*: las de los libros de literatura y de estudio, y la de las instituciones (como la escuela misma). Para que se produzca un verdadero encuentro –y no un desencuentro– entre estas formas lingüísticas y las propias de los niños/as, es preciso ampliarlas y ayudarlos a tomar conciencia de la pertinencia y adecuación de aquellas a las distintas circunstancias y contextos de comunicación. Las consecuencias del encuentro o del desencuentro sobre el futuro escolar no son en absoluto neutras.

Partiendo de reconocer el derecho de los niños/as para expresarse en sus variedades de origen, la escuela se propone asegurar el ambiente de confianza y respeto que les permita ampliar el conocimiento sobre las variedades de origen tomando contacto (directo o mediante registros sonoros) con hablantes de otras regiones, de otros grupos sociales, de otras edades; reflexionar sobre la propia variedad y la de los otros;

asumir que las formas de expresión propias se transforman cuando se ponen en contacto con otras y adquirir progresiva capacidad para adecuar las variaciones a la circunstancia; identificar algunos rasgos de los discursos que suponen estereotipos y estigmas que circulan por medio de expresiones cotidianas dentro y fuera de la escuela. Si la escuela amplía y diversifica las oportunidades de interacción oral y escrita que ofrece a los niños/as, les da la posibilidad de distinguir las situaciones en las que –como hablantes– tienen derecho a expresarse en su propia variedad de aquellas en las cuales resulta beneficioso hacer las adecuaciones que la situación requiere para ser mejor comprendido, escuchado y reconocido.

Situaciones de enseñanza

Es posible desarrollar propuestas puntuales e incluir otras en el marco de proyectos didácticos específicos del área de Prácticas del Lenguaje o de otras áreas. Sin embargo, la especificidad de los mensajes que se construyen en este ámbito lleva más bien a la necesidad de pensar en oportunidades de reflexión a partir de situaciones en que las diferencias lingüísticas se pongan en evidencia o cuando sea preciso prever ciertas adecuaciones. Algunas propuestas específicas son: el análisis comparativo de las letras de un tango, una chacarera y una cumbia; la escucha atenta de una entrevista a una personalidad que se expresa en una variedad muy identificable; la identificación de marcas de variedad lingüística en el espacio gráfico de la propia ciudad; la lectura o producción de recetarios plagados de ingredientes y expresiones propios de otras regiones; las cartas entre niños/as de diferentes países; las entrevistas a personas de diversas edades; la lectura de un mismo hecho social contado por periódicos de distintas regiones del país o de Latinoamérica...

Intervenciones del maestro/a

Tanto en situaciones específicas como en el análisis más espontáneo y cotidiano es posible plantear reflexiones que amplíen los conocimientos e informaciones de los niños/as sobre el mundo. Los que siguen son algunos ejemplos.

- En el nivel del léxico: *mango* es una parte de algunos utensilios y también una palabra que se usa en intercambios informales –nunca en contextos formales– para denominar el dinero. Pero leyendo literatura también aparece la palabra refiriendo a una fruta –o al árbol que la produce– seguramente desconocida para algunos niños/as.
- En el nivel de las diferencias en el uso de ciertas expresiones es posible reparar en el sentido equivalente de algunas de ellas que en ocasiones pueden no ser familiares para los niños/as y reflexionar sobre sus contextos de aparición: "supe tener/ tuve", "tengo dos años por aquí/ hace dos años que vivo aquí/ llevo dos años viviendo aquí", "se me hace/ se me figura/ me parece", "se vino el agua/ se largó a llover", "me hincó el lápiz/ me pinchó con el lápiz/ me clavó el lápiz".

En todos los casos, el/la docente:

- Favorece la reflexión sobre cómo una misma palabra o expresión se pronuncia de maneras diferentes, cuáles no son habituales en el habla cotidiana de la región pero sí lo son en otros contextos –ampliando de este modo el léxico disponible–, de dónde provienen esas expresiones, cuáles parecen ser mejor aceptadas en determinados contextos, etcétera.
- Abre espacios para analizar y reflexionar sobre el propio lenguaje y el de los demás en vez de estigmatizar. Ante expresiones como "Juan habla mal" muestra que suena diferente al habla de otros porque, si es el caso, viene de otro país y hace poco que habla castellano o sus padres son del norte argentino y por eso utiliza, pronuncia o entona de manera distinta algunas palabras o expresiones. Favorece así la búsqueda de datos y argumentos en oposición a la expresión de opiniones sin fundamento cuando se trata de valorar o juzgar el lenguaje de otros. En este sentido, incorpora al aula diccionarios de uso, de americanismos e indigenismos, promueve la búsqueda en Internet y en libros especializados o la consulta a adultos hablantes de otras lenguas o variedades. Por otra parte, si bien es difícil conseguir que los hablantes –en este caso, docentes y alumnos/as– tomen conciencia de su propia pronunciación y entonación, con el trabajo sostenido es posible lograrlo progresivamente, llegando a valorar la propia variedad como tan importante y bella como la de otros.

- Promueve la reflexión sobre los usos que dependen del contexto. Por ejemplo, *harapiento* es un adjetivo que, dependiendo del contexto, puede tener un tono despectivo, o bien, marcar una variedad de habla formal. "No tiene un mango" –en su acepción de "dinero"– es una expresión que se puede hallar en las historietas, que pueden usar frecuentemente los niños/as en el recreo, pero no es la expresión esperable en una carta de solicitud; "tú sabes" o "vosotros sabéis" son enunciados muy frecuentes en los cuentos y en boca de personas de ciertas regiones; sin embargo, aparecerían como expresiones sumamente extrañas en una carta enviada a otros niños/as de la provincia.

Contenidos

Cuando los alumnos/as se expresan en su propia variedad lingüística y acceden progresivamente a las variedades de los otros, se enseñan los siguientes contenidos.
Interesarse genuinamente por las diferencias en el lenguaje de los intercambios cotidianos
En el aula siempre se manifiestan variedades lingüísticas múltiples. Esto enriquece el conocimiento lingüístico de todos los niños/as si se explicita y se comparte; el silencio sobre las diferencias favorece la discriminación. Es el/la docente quien pone de manifiesto que algo *se dice* distinto en diferentes lugares o cómo cierta expresión es propia de determinada práctica y no parece tener equivalente en otras, o es quien expresa su desconocimiento ante una expresión o vocablo propio de una región. Se trata de preguntarse por las razones de las diferencias en vez de juzgar sobre la supuesta corrección de una expresión. Al mostrar la diversidad, no solo se está validando el origen del niño/a, sino que también se está permitiendo el acceso al conocimiento de otras variedades e interpretaciones. Inevitablemente, quien accede a otras maneras de expresarse o de interpretar comienza a diversificar las propias. Progresivamente, se va aprendiendo a usar tales diversidades con adecuación a los contextos.
Acceder a la posibilidad de recurrir a variantes lingüísticas relativamente formales
En el aula circulan también variedad de registros lingüísticos, desde las conversaciones informales entre los niños/as en el recreo hasta las entrevistas a especialistas desconocidos o las solicitudes muy formales ante instituciones. Aquí también la variedad de registros enriquece el conocimiento de todos los niños/as si se explicita y se comparte. El/la docente ayuda a reflexionar sobre el grado de formalidad requerida para cada situación y la necesidad de adecuación a la circunstancia; de este modo, enseña a alejarse del juicio a priori y permite acceder al conocimiento de registros más formales, a la vez que valida expresiones propias de los niños/as para determinados contextos.
Advertir los diversos usos del lenguaje en géneros de tradición oral
Escuchar y recopilar narraciones de tradición oral, canciones, coplas, juegos tradicionales, rondas y refranes de distintos pueblos como medio para comprender las visiones del mundo que expresan, identificando progresivamente las visiones propias como unas entre otras. Al hacerlo, los niños/as tienen oportunidades de acceder a las prácticas y usos del lenguaje propios de distintas regiones hispanohablantes, donde aparecen expresiones, léxicos, construcciones sintácticas y discursivas propias de diversas regiones.
Preguntarse por la ortografía de las expresiones que tienen formas diversas de realización oral
El/la docente puede poner en evidencia que existen varias maneras de pronunciar una palabra –incluida la propia– aunque una sola manera de escribirla, al menos en registro formal, y reflexionar sobre algunos casos, por ejemplo, expresiones como "lluvia", "juego", "voy a..." admiten varias pronunciaciones según la región y el grado de formalidad, pero se escriben siempre igual. Al analizar estos fenómenos se advierte cómo las convenciones del lenguaje escrito hacen posible entenderse entre distintos usuarios aun cuando el lenguaje oral resulta muy diferente. Este análisis también permite distinguir que los conceptos "correcto" e "incorrecto" son aplicables a la ortografía de las palabras, mientras que en lengua oral se trata de usos más o menos adecuados, según el contexto.

Leer, escribir y tomar la palabra en el contexto de las interacciones institucionales

Los niños/as que ingresan al Primer Ciclo son capaces de expresar sus deseos, pedir permisos, agradecer u opinar, especialmente en el seno de la familia y con sus pares. La escuela tiene la responsabilidad de ampliar las posibilidades de interacción verbal brindándoles oportunidades para participar en diferentes situaciones y contextos en los que aún no han tenido ocasión de hacerlo:

elaborar el reglamento de la biblioteca del aula, tomar parte en asambleas para resolver conflictos de convivencia, establecer acuerdos sobre el uso de la pelota en el recreo, intercambiar experiencias con otras escuelas, producir cartas para solicitar la instalación de un semáforo en la esquina de la escuela, leer para conocer la *Convención sobre los Derechos del Niño*/a. Solo así, podrán advertir que las personas varían las formas de expresarse según las intenciones (mostrar afecto, ser cortés, ser respetuoso...), los interlocutores (con quién se habla) y el momento y lugar de la comunicación (la escuela, la cancha, la comunicación privada o masiva...). Al mismo tiempo, es necesario que los niños/as comiencen a tomar conciencia de que controlar estas variaciones es importante para ser escuchados, interpretados y comprendidos.

Estas prácticas pueden ser desarrolladas en situaciones de intercambio cara a cara con diferentes grados de formalidad o al interpretar o producir determinados textos (carta de solicitud, reglamento, invitación, nota de agradecimiento a los colaboradores de la revista de la escuela, discurso de despedida a los niños/as de sexto año, pedido de disculpas, etc.). Estas situaciones pueden resultar un ámbito propicio para reflexionar sobre estrategias y recursos del lenguaje y su uso específico en cada uno de los intercambios producidos. Por ejemplo, las intervenciones orales en el contexto de una asamblea escolar para modificar el reglamento de la biblioteca suponen una práctica de oralidad que presenta requerimientos específicos (turnos para hablar, lista de oradores, argumentaciones claras, formulación de mociones para votar); y para elaborar una carta de solicitud dirigida a las autoridades comunales es necesario apelar a ciertas fórmulas fijas de inicio y cierre... A medida que se va incrementando este tipo de prácticas y la reflexión sobre ellas, los niños/as se apropian de modo progresivo de los recursos de la lengua que les permiten tener mayor posibilidad de ser considerados, discutir argumentando adecuadamente, apelar ante otros o reclamar por los propios derechos.

El reglamento de la biblioteca, los acuerdos establecidos sobre los turnos y usos del comedor o el patio, los códigos de tránsito o los que legislan sobre los lugares en los que no está permitido fumar, los decretos de los primeros gobiernos patrios o los comunicados de las juntas militares que aparecen en los libros de Historia son discursos que circulan en el marco de las instituciones. Es decir, son discursos cuyo emisor es la institución; quien toma la palabra no lo hace a título individual sino colectivo y representa una voz autorizada. No considerar esta condición implica no poder comprender cabalmente el sentido de estos mensajes. Estos discursos suponen relaciones de poder y pautas preestablecidas para su generación, circulación y comprensión: mientras el reglamento de la biblioteca del aula es elaborado y eventualmente modificado por los mismos niños/as y el/la docente, no sucede igual con las normas de tránsito que, por ejemplo, rigen la circulación de peatones y conductores a la salida de la escuela. Modificar el reglamento supone el acuerdo del grupo de usuarios; cambiar las normas de tránsito supone, por ejemplo, peticionar a las autoridades pertinentes. En ambos casos, es la voz de la institución la que se hace oír, una voz que no necesariamente coincide con la del individuo. En este sentido, el desarrollo de estas prácticas del lenguaje contribuye con la descentración del propio punto de vista. Los discursos legítimos o legitimados orientan o prescriben normas de conducta y convivencia, y los canales de modificación están establecidos en el contexto de las instituciones. Son estables pero no por ello inmutables; modificarlos supone conocer en profundidad los mecanismos que lo permiten.

Situaciones de enseñanza

Proyectos vinculados con el conocimiento de sí mismo y de los otros

Desde primero, se pueden desarrollar proyectos donde los niños/as hablan y escriben sobre sí mismos y escuchan hacerlo a sus compañeros: el álbum de mi vida, el árbol genealógico, el censo escolar. Estos proyectos llevan a exponer datos personales y familiares que no todos los niños/as pequeños de las

escuelas bonaerenses suelen tener presentes espontáneamente y que pueden requerirse en múltiples situaciones de participación ciudadana: su nombre completo –muchas veces olvidado detrás de un apodo u oculto a causa de ciertas composiciones familiares que pueden resultar complejas o incómodas de explicar–; su dirección, su fecha de nacimiento y el consiguiente festejo de su cumpleaños, su documento; su origen y costumbres. Otros proyectos –como muestras, museos o colecciones escolares– pueden requerir también presentaciones grupales. Esto implica incluirse a sí mismo entre otros y asumir la posición de enunciador colectivo, de manera de hablar en nombre de todos y utilizar –en ocasiones– un registro más formal que en los simples intercambios cara a cara con los compañeros.

Debates y asambleas para la resolución de conflictos

Las situaciones para poner en escena el debate o la mediación pueden aparecer en contextos no previstos, por ejemplo, ante un conflicto entre varios grupos de alumnos/as sobre el uso del patio en el recreo. En casos como estos se puede proponer una reunión entre los interesados para establecer acuerdos. La situación requiere que los alumnos/as planifiquen sus intervenciones para poder participar plenamente: clarificar los intereses de unos y de otros y valorar su necesidad; pensar alternativas de solución y poder expresarlas con claridad.

Revisión y producción de textos que regulan la vida en las instituciones

Las situaciones o los proyectos que desarrollan prácticas de este tipo intentan abordar en profundidad no solo la interpretación sino también la producción de algunos discursos para posicionarse desde la voz de las instituciones. Por ejemplo, luego de algunos meses en los que se ha frecuentado la biblioteca de la escuela, se discute sobre determinadas dificultades que se advierten en la circulación de los materiales: resulta muy lenta la de los materiales más solicitados, no se encuentran algunos libros que figuran en los catálogos, no todos los alumnos/as tienen el mismo acceso a la biblioteca (y no parece haber justificación), los materiales se deterioran… El/la docente puede planificar una secuencia de situaciones para generar condiciones que hagan más ágil y pleno el uso de la biblioteca: se realizan entrevistas a los actores involucrados para recabar sus opiniones, se analiza el reglamento vigente y se identifican los artículos que se estima pueden ser modificados, se invita a una charla donde los niños/as exponen sus avances en la propuesta de modificación del reglamento, se toma nota de las opiniones y propuestas de todos, se eleva a las autoridades con las notas de solicitud correspondientes. Durante este proceso, los niños/as tienen oportunidades de desarrollar diversas prácticas del lenguaje posicionados desde el papel institucional que poseen: ser alumnos/as de la escuela y usuarios de su biblioteca. Al ejercer estas prácticas como ciudadanos pueden tomar progresiva conciencia acerca de sus propias posibilidades de mejorar las condiciones en que se cumple un derecho, así como de exigir el cumplimiento de un derecho que no se cumple para todos por igual. Aprenden, además, a dejar de lado su propio punto de vista para asumir la voz consensuada del grupo a que pertenecen, en este caso, de la institución.

Lectura de documentos institucionales

Se propone la lectura de documentos producidos en contextos institucionales específicos, vinculados con los contenidos de otras áreas, en especial los de las Ciencias Sociales: decretos, leyes, comunicados, declaraciones, acuerdos, etc. La lectura en voz alta por parte del docente o –avanzado el ciclo– por los mismos niños/as, acompañada de intercambios que colaboren con la interpretación, puede orientar la comprensión de diversas especificidades de estos discursos. Por ejemplo, el uso de términos técnicos, el lugar del enunciador del discurso –los pueblos que reclaman por sus tierras o las autoridades que decretan su expulsión; el vencedor o el vencido–, la circunstancia en la que fue producido –ser el primer país de la región en proclamar la abolición de la esclavitud o en denunciar la existencia de trabajadores en condiciones de cuasi esclavitud aun en nuestros días.

Intervenciones del maestro/a

[Véase *Las prácticas del lenguaje en la formación del estudiante*]

Contenidos

Cuando los niños/as leen, escriben y toman la palabra en el contexto de las interacciones institucionales, se enseñan los siguientes contenidos.

Tomar la palabra para presentarse, individual o grupalmente, y reconocer a los otros por medio de sus presentaciones

Conocer al otro es comenzar a comprender sus preferencias: por qué habla de determinada manera o por qué le gustan más ciertos juegos que otros. Presentarse no significa decir o escribir su nombre sin sentido; es reconocerse lingüísticamente ("Me llamo", "Soy", "Mi nombre es", "Nací en", "Mi padre se llama") en el contexto de una situación que lo justifique. Gran parte de estas prácticas está relacionada con la gestión de las relaciones y las tareas grupales, y con la necesidad de instalar la circulación de la palabra de los niños/as y el/la docente. Especialmente cuando los niños/as no han tenido experiencias previas de interacción entre sí o cuando los grupos se reacomodan con nuevos miembros, es importante que tengan oportunidades para:

- Tomar la palabra para presentarse y escuchar la presentación de los demás; dar su nombre y reconocer y llamar a los otros por su nombre; averiguar y decir su dirección, su lugar de nacimiento y la fecha de su cumpleaños; presentar a los miembros de su familia cualquiera sea su composición, y conocer y comentar sobre sus nombres, edades, preferencias, así como las tareas que realizan; compartir con los miembros del grupo sus preferencias deportivas, musicales u otras. Advertir y expresar similitudes o diferencias.
- Compartir con los demás las características de las celebraciones de su familia, comunidad o grupo religioso, así como las comunes a todos, y comentar las diferencias y similitudes, los orígenes y las razones de estas.

Expresar claramente el propio punto de vista ante un conflicto, comprender el de otros y formular acuerdos

Escucharse, entender al otro –aun desde el desacuerdo–, considerar sus intereses –incluso cuando son opuestos a los propios– son prácticas que requieren descentración progresiva del punto de vista individual y comprensión creciente del lenguaje. Se trata, por lo tanto, de prácticas que comienzan a instalarse entre los niños/as a lo largo del ciclo. Es necesario reactivarlas ante diversos conflictos que se deban resolver de común acuerdo entre los interesados teniendo en cuenta el punto de vista de todos los involucrados.

La práctica de solicitar la opinión de los otros debe ser concebida como una real búsqueda de información –qué piensan sobre algo en particular– y no como un ejercicio de influencia sobre los demás, es decir, formulando preguntas orientadas a obtener la respuesta deseada. Simultáneamente, es necesario que los mismos alumnos/as formulen sus propias opiniones y reformulen las opiniones recogidas. En la expresión de opiniones se puede asumir una posición de mayor o menor convicción ("Creo que...", "Me parece..." o "No se puede pensar que...", "Estoy seguro de..."). Cuando es necesario, responder a las opiniones de los otros también requiere enunciar la idea teniendo en cuenta sus matices ("Todavía no tenemos una opinión" es totalmente diferente de "No podemos opinar"). Muchas veces, las personas no asumen una opinión en el sentido estricto, sino que manifiestan deseos ("Me gustaría que en la biblioteca hubiese un espacio para leer en silencio"), preferencias ("A los de Primer Ciclo nos vendría mejor no juntarnos con los de Jardín en el recreo") o desagrado ("Realmente no se aguanta tanto ruido para dar clase"). Los gustos, deseos y preferencias propias y de los otros son parte de las posiciones por considerar para resolver problemas de convivencia. Cuando se ha logrado un consenso, se requiere la elaboración de los acuerdos alcanzados de manera que expresen las ideas y los actores que las sostienen (no es lo mismo "Llegamos a la conclusión de que es mejor..." que "Los más chicos de la escuela pensamos que es mejor...").

Solicitar y otorgar permisos
Tanto en forma oral como escrita se requiere aprender a pedir permisos con diversos grados de formalidad de acuerdo con las circunstancias, aun en aquellas en que solo se lo hace por cortesía (en ciertos contextos "¿Puedo pasar?" es una fórmula de cortesía). A veces se solicita algo para lo que se tiene derecho; otras, se pide una excepción. Las formas de otorgar permiso pueden ser diversas y es importante que progresivamente se comprenda la diferencia entre una simple aceptación y la autorización que efectivamente revela la autoridad de quien la otorga y la ausencia de inconvenientes ("No tengo inconvenientes en que…").
Disculparse y responder a las disculpas
"Perdoname", "Lo lamento", "Lo siento", "Disculpame"… deben ser expresiones que circulen de manera cotidiana y espontánea, y también el punto de partida para construir una disculpa más formal y elaborada, por ejemplo, pedir disculpas ante el involuntario deterioro de un material de la escuela, ante las molestias ocasionadas a los vecinos por una refacción o ante el retraso para la presentación de una exposición anunciada para una fecha determinada. Son todas oportunidades para aprender a distinguir entre expresiones formales e informales, para incluir las razones que llevan a ocasionar una molestia como atenuante de los hechos, para admitir responsabilidades y comprometerse a contribuir con la resolución de los problemas ocasionados entre todos los que comparten el aula, la escuela y más allá de ella…
Saludar y agradecer
Del mismo modo que las disculpas, los saludos y los agradecimientos pueden ser expresiones espontáneas o requerir una formulación más elaborada, dependiendo del contexto. Las cartas y las notas de solicitud son algunos de esos espacios donde saludos y agradecimientos ocupan un lugar importante, así como la llegada y la despedida de visitas. Las formulaciones pueden ser muy diversas, con mayor o menor grado de formalidad, y contener o no manifestaciones de afecto, alegría, de consideración del tiempo dispensado por el otro, de reconocimiento de su amabilidad, etcétera.
Invitar y responder una invitación
Invitar y responder las invitaciones también es una práctica que puede ser enseñada. Los niños/as lo hacen espontáneamente ("¿Querés venir a jugar a mi casa?"), y también pueden participar de prácticas donde deban producir invitaciones más elaboradas y complejas ("Los chicos de 2º B se complacen en anunciar que el próximo 24 de agosto se inaugurará la muestra pública 'Todas las Hadas del Mundo de los Cuentos' en el hall central de la Escuela Nº 37").

Comenzar a interpretar los mensajes de los medios de comunicación

Los medios de comunicación instalan temas de conversación y debate, acercan hechos y modos de vida a veces muy lejanos, transmiten concepciones diversas sobre la belleza, el bienestar, la familia, las instituciones, la salud… Informan, entretienen, analizan y también publicitan gran parte de los productos que consumimos, y, además, nos involucran en diversas campañas de propaganda. Así, contribuyen a construir una identidad sociocultural. Los niños/as, como todos, pueden tender a consumir sus mensajes sin mayor reflexión o bien pueden aprender a distanciarse y reelaborarlos cada vez de manera más crítica.

La frecuentación que los niños/as hacen de los medios de comunicación es muy diversa y siempre está mediada por las prácticas familiares. Existen hogares donde se lee el diario, se escucha la radio y se comentan en voz alta las noticias; hogares donde los niños/as tienen posibilidades de preguntar a los mayores sobre lo que no entienden o manifestar desacuerdo frente a otras opiniones; hogares donde los mayores seleccionan lo que consideran bueno para los pequeños y hogares en los que esta práctica no se realiza; hogares donde el tiempo de exposición a la televisión está limitado y hogares en los que no se lo limita; hogares donde el acceso a Internet se comparte con el adulto o donde, por el contrario, se navega sin restricciones... La escuela puede seleccionar aquellas prácticas que considere relevantes para la formación de los pequeños con el propósito de ampliar sus posibilidades de acceso, tanto en relación con la diversidad de lo que se lee, se escucha o se ve como con la manera en que

esto se hace. El contexto del aula debe asegurar un intercambio genuino de interpretaciones diversas y fundadas que permita mirar y escuchar, y enseñe a interpretar y reflexionar.

Situaciones de enseñanza

Exploración de diarios y revistas

En la biblioteca pueden incluirse materiales como diarios, suplementos y revistas que se renueven de acuerdo con los intereses y las necesidades del grupo. El trabajo con este material puede partir de la propuesta del docente o ser elegido espontáneamente por los niños/as durante las exploraciones guiadas.

Lectura y comentario de notas periodísticas

Transformar las situaciones de lectura y comentario de notas periodísticas en una actividad frecuente y con una periodicidad establecida dentro del aula familiariza a los alumnos/as con ese tipo de textos. Esta práctica puede justificarse por un hecho cuya trascendencia o significado son reconocidos (por ejemplo, seguir las noticias relacionadas con las inundaciones que afectan una zona del país o con los actos que se celebran para recordar un hecho histórico o un conflicto prolongado sobre la recolección de los residuos) u organizarse en torno de un tema de estudio de otra área. En cualquier caso, se trata de situaciones donde el/la docente o los niños/as leen y se abre un espacio de intercambio posterior a la lectura.

Algunas veces se comentan noticias de los diarios sobre acontecimientos que no son nuevos, porque los niños/as ya han sabido de ellos por medio de la televisión. El propósito de leer sobre algo conocido es apreciar matices, datos, explicaciones, aclaraciones o comentarios que aporta el medio gráfico, lo que incrementa la capacidad de interpretación de los alumnos/as. Del mismo modo, también se pueden comentar hechos de interés para los niños/as que solo aparecen en los medios gráficos (un descubrimiento arqueológico, el lanzamiento de un filme basado en una historia conocida por la lectura, las obras de reforma de un parque o paseo que los niños/as pueden visitar, la inauguración de una exposición, las elecciones municipales, un proyecto de reordenamiento del tránsito para la localidad, etc.). Como producto del intercambio posterior a la lectura, algunas notas serán seleccionadas para exponer en la cartelera del aula de acuerdo con criterios progresivamente más elaborados.

Encuestas de lectura de periódicos

Las encuestas son oportunidades para aprender a tomar datos de diversas fuentes, explorar materiales impresos con objetivos específicos y sistematizar información. Se puede, por ejemplo, indagar qué diarios y revistas son los más leídos por una determinada población (los adultos de la escuela, las propias familias o el barrio), para lo cual podría encuestarse a los encargados de los puestos de diarios y revistas. Para ello se diseña una encuesta muy simple, con dos o tres preguntas que los niños/as podrán tener a la vista –y que si no saben leer pueden recordar sin dificultad– y se anotan las respuestas. En el caso de los más pequeños se pueden registrar las respuestas de otro modo, por ejemplo, tildando entre varias opciones. La encuesta puede contener solo los nombres de las publicaciones o incluir otro tipo de información (edad de los lectores, periodicidad de la compra, etc.). La información obtenida da lugar a una puesta en común en el aula y a una sistematización que se realiza por escrito, seguramente en forma de un cuadro que se elabora con la ayuda del docente.

En un segundo momento se pueden llevar ejemplares de las publicaciones más leídas al aula y analizar qué secciones poseen, cuáles son sus semejanzas y diferencias e hipotetizar sobre la causa de que sean las preferidas de los lectores.

Producción de notas para un periódico o revista escolar y organización de su publicación

En el medio escolar, la producción de un periódico de interés general requiere realizar una planificación realista del tiempo, de los recursos y de las posibilidades de los alumnos/as. Para desarrollar esto, es necesario distribuir tareas de reporteros, periodistas, editores, correctores: visitar un medio gráfico de la localidad e indagar sobre los roles que se desempeñan allí; orientar la distribución de roles dentro del grupo o entre varios grupos de la escuela; decidir el tipo de información que se incluirá y los temas por debatir; discutir sobre las secciones y los criterios de selección de los temas –qué acontecimientos se van a considerar ve-

races, novedosos, actuales y de interés para que merezcan ser publicados, y qué temas proponen debates interesantes para los destinatarios, para lo cual será necesario conocer cómo circulará la publicación.

Producción de afiches para promocionar actividades diversas

En la escuela hay muchas ocasiones propicias para realizar afiches que promuevan la participación de terceros en las actividades escolares. Por ejemplo, las fiestas escolares, las sesiones de lectura en voz alta para audiencias diversas, la puesta en escena del teatro de títeres, la apertura de la galería de personajes o la presentación pública de los resultados de una investigación. La producción de estos textos son oportunidades valiosas para que los niños/as reflexionen sobre el destinatario (lo más importante es el efecto que se logra). Por otro lado, son textos breves que permiten una mayor concentración sobre los problemas del sistema de escritura.

Intervenciones del maestro/a

[Véase *Las prácticas del lenguaje en la formación del estudiante*]

Contenidos

Cuando los alumnos/as interpretan los mensajes de los medios de comunicación, se enseñan los siguientes contenidos.
Leer, seleccionar y comentar notas periodísticas
En el contexto de la selección de materiales que han sido leídos y comentados, los niños/as tienen oportunidades de elaborar criterios de interés en determinados temas de actualidad y explicitar sus razones, comparando tales criterios con los de los medios de comunicación; seguir un tema según criterios que el grupo considera relevantes y hacerlo aunque la prensa ya lo haya abandonado porque el criterio de selección del grupo se sostiene; seleccionar unas notas entre otras porque se comparte la posición o porque se la elige para ser debatida.
Elegir leer de la manera más adecuada al propósito planteado
Las publicaciones periódicas contienen diversidad de textos y admiten variedad de lecturas según los propósitos del lector. Los niños/as pueden aprender a decidir la modalidad de lectura en función del propósito: si se trata de localizar información específica, explorar el material atendiendo a imágenes, títulos, secciones que orientan la búsqueda; si el titular y el epígrafe generan el interés del lector, tal vez se imponga una lectura global del texto completo; cuando se trata de profundizar en un tema o una posición ante un tema, detenerse a leer en profundidad (leer y releer, comentar, discutir con otros lo que se cree comprender, etc.); si se viene siguiendo un tema, el lector ya posee suficiente conocimiento para decidir si puede saltear algunas partes. Cuando se detienen en publicidades y propagandas, la lectura puede ser muy diferente. El lector puede hacerlo solo para saber qué se publicita (una nueva marca de yogur), adentrase en el lenguaje metafórico de una campaña que viene siguiendo o bien asumir una posición analítica cuando está interesado en la construcción del mensaje mismo.
Localizar información, empleando el conocimiento sobre la organización y la edición de los medios gráficos
En ocasiones, los ciudadanos recurrimos a periódicos y revistas para encontrar información de interés general sobre servicios públicos, espectáculos, servicios de emergencia o avisos diversos que son de utilidad para la vida cotidiana. Buscar el pronóstico del tiempo previsto para el día en que se organiza un acto escolar al aire libre puede ser una oportunidad para desarrollar una práctica de lectura que permite familiarizarse con la organización del medio. Las publicaciones periódicas, diarios y revistas, soportes que contienen diversidad de textos, orientan la posibilidad de búsqueda del lector por medio de algunos indicadores que son accesibles a los más pequeños: • las secciones, que siempre se mantienen en el mismo orden; • las tipografías (tipo, color y tamaño de las letras); • la diagramación y el estilo de ilustraciones.

Cuando la práctica de búsqueda se sostiene, los niños/as comienzan a tener en cuenta estos indicadores para orientar la lectura. A la vez, se familiarizan con las otras secciones del medio gráfico y, en otras situaciones, pueden apelar a esos conocimientos para buscar otro tipo de notas.

Resolver problemas que obstaculizan la comprensión del texto

Dado que se trata de textos que no han sido escritos para niños/as, es esperable que se encuentren múltiples ideas expresadas de un modo difícil de entender para ellos o que los hechos referidos excedan sus posibilidades de comprensión. En ese sentido, la intervención del docente en la selección de materiales es crucial, intentando presentar aquello que suponga un desafío pero que no anule toda posibilidad de comprensión (por ejemplo, porque ya se conoce el tema por los medios audiovisuales, porque se trata de un nota sobre un artista conocido, porque es el postre más consumido por los niños/as, porque –siguiendo un tema– se puede presentar un texto más difícil dado que ya se leyeron otros, etc.). Así, el/la docente intenta ayudar a los niños/as a resolver problemas como:

- confirmar o rechazar las anticipaciones en función del contexto, de la interpretación de los titulares y el resumen presentado en el copete, de lo que se sabe del producto a partir de las publicidades televisivas;
- vincular y apoyarse en algunos elementos que componen la nota o las publicidades y propagandas (fotos, infografías, gráficos, recuadros, etc.);
- preguntarse por el sentido de algunas construcciones que con frecuencia pueden resultar incomprensibles para los niños/as (refranes, frases hechas, dobles sentidos).

Discutir sobre las razones que hacen que una publicidad cause un fuerte impacto en los consumidores

Ante una propaganda que está impactando fuertemente en los niños/as y que produce polémica en la opinión pública o cuando se ha identificado un producto de fuerte consumo y se profundiza sobre las razones del fenómeno, el/la docente puede plantear situaciones para:

- distinguir cuál es la cualidad del producto que se pone de relieve y cuál, la que se desestima;
- diferenciar entre los valores estéticos del mensaje y el producto que se publicita;
- analizar detenidamente la imagen (preguntarse el porqué de la presencia de esa imagen y no de otra, sus colores, su relación con el objeto publicitado);
- preguntarse acerca de qué quieren decir algunos textos que aparecen en la publicidad y por qué aparecen (los que contienen juegos de palabras, expresiones en otro idioma, refranes, metáforas…);
- hipotetizar sobre las razones que llevan a identificarse con el anuncio;
- preguntarse sobre la veracidad de las afirmaciones.

Recurrir a la escritura para dar a conocer acontecimientos relevantes y posicionarse ante ellos

El grupo puede contar con una publicación periódica o participar en una en la que se involucre el ciclo, toda la escuela o varias instituciones. En ese contexto, los alumnos/as tienen oportunidades para:

- decidir qué contar o sobre qué opinar articulando el criterio de relevancia del emisor con el de la audiencia y considerando la periodicidad del medio y la vigencia del interés por los hechos;
- expresar con claridad y precisión el hecho que se ha seleccionado (qué sucedió, quiénes participaron, cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué).
- cuando se decide tomar posición ante temas polémicos, encontrar las estrategias discursivas y lingüísticas que permiten expresarla: ejemplificar, presentar ventajas y desventajas, explicar, señalar errores, etcétera.

Recurrir a la escritura para conseguir la adhesión del lector o modificar su comportamiento

Cuando los niños/as se involucran en campañas con distintos propósitos –produciendo, por ejemplo, afiches y folletos– o simplemente cuando producen un aviso para promocionar una actividad, se generan oportunidades para desarrollar prácticas que tienen el propósito de modificar la conducta del otro –por ejemplo, no permanecer indiferente ante un problema ambiental o asistir a una muestra en la escuela.

Tener presente el destinatario en la producción de notas de actualidad o de opinión
Al igual que para la producción de cualquier texto, escribir notas informativas o de opinión para una publicación periódica requiere tener en cuenta a los lectores. • Producir un texto autosuficiente, es decir que el lector no necesite recurrir a otros textos para poder comprender el hecho, la recomendación, la invitación que se publica. • Dejar en los enunciados marcas que permitan distinguir la palabra del enunciador de la de los protagonistas (por ejemplo, a través de los verbos de *decir* y de la puntuación). • Usar el registro lingüístico más adecuado a los destinatarios en el contexto de la circulación de las notas (diferente si se trata de una opinión sobre fútbol, una reseña de un espectáculo infantil o una nota de opinión sobre el destino de la basura en el municipio). En el contexto de la producción de las notas, la propuesta de considerar enunciados alternativos para sus titulares constituye un recurso importante para analizar cómo las maneras diferentes de formular una idea pueden incidir en la interpretación del lector.
Tener presente el destinatario en la producción de propagandas o publicidades
Cuando se elaboran folletos, afiches y avisos, los escritores deben tomar decisiones teniendo en cuenta al destinatario, es decir, considerar su edad, gustos, ocupaciones, etcétera. • Al saber que se trata de padres con muchas ocupaciones, aludir al poco tiempo que le llevará asistir a la muestra en la escuela comparado con el placer de hacerlo ("Unos pocos minutos, para no perder un largo recuerdo"). • Al tener en cuenta que los convocados a la sesión de teatro de títeres son muy pequeños, dejar claro que no hará falta que se trasladen ("No te muevas, nosotros te llevamos los títeres a tu sala…"). • Al considerar que la sesión de lectura de poemas será un regalo para los abuelos del grupo, aludir a recuerdos compartidos por muchos ("¿Te acordás cuando nos leías tantos cuentos? Ahora nos toca a nosotros"). También se tiene en cuenta el destinatario en el momento de incluir las informaciones necesarias para cada circunstancia. Por ejemplo, no es necesario incluir la dirección de la escuela si se trata de un mensaje dirigido a los padres, anotado en el cuaderno de comunicaciones, pero sí es necesario si el público es más amplio y los afiches van a ser distribuidos por el barrio.
Revisar lo que se está produciendo y las distintas versiones de lo producido, solos o con otros
La revisión, relectura y modificación de los textos es una tarea esencial del escritor de cualquier texto. Cuando se trata de escribir *notas periodísticas*, los alumnos/as aprenden a: • Sostener el propósito fundamental que originó la escritura: dar a conocer un hecho, compartir un logro (por ejemplo, ganar un concurso o campeonato), expresar un punto de vista, instalar un tema de deliberación entre los compañeros de otros grupos, etcétera. • Sostener la persona gramatical que se ha decidido asumir durante el desarrollo de la nota: la tercera persona, aunque se trate de un hecho protagonizado por los mismos alumnos/as; la primera persona del singular si se trata de una opinión firmada, o del plural si se busca impersonalizar porque se asume la voz de todo el grupo. • Controlar que no se haya omitido información indispensable para comprender el hecho o la posición asumida. Eliminar repeticiones innecesarias y dispersiones. • Controlar que los elementos lexicales que se empleen expresen realmente lo que se desea expresar (por ejemplo, en palabras con sentido pleno, no es lo mismo decir "se demostró" que "se expuso"; en conectores, "después" que "entonces"). • Cuidar que todas las partes se relacionen adecuadamente (párrafos, oraciones, palabras) por medio de los nexos o de la puntuación adecuada. • Cuidar la ortografía del texto que se está produciendo y revisar minuciosamente la versión que se va a publicar, hasta corregir todos los posibles errores.

Cuando se trata de producir *avisos, afiches y folletos*, los niños/as aprenden, además, a:

- Sostener el propósito fundamental que originó la escritura: conseguir que los padres asistan a una muestra, lograr el compromiso de varios de ellos para regar las plantas del patio durante los recesos escolares, leer cuidadosamente las etiquetas de los productos antes de adquirirlos, etcétera.
- Sostener la posición que el enunciador decidió asumir en relación con el destinatario: involucrarlo, dirigiéndose en segunda persona gramatical, o desvincularlo, centrándose en los hechos.
- Controlar que no se haya omitido información indispensable para cumplir con el propósito planteado: si figuran los datos para llegar al lugar indicado y en el momento pertinente.

Durante todo este proceso, los alumnos/as pueden consultar textos del mismo género ya leídos para tomar recursos de los escritores expertos que puedan servir en la producción propia.

Editar los textos producidos

Organizar las secciones, elegir la tipografía, decidir la diagramación, incluir fotos y otras ilustraciones, insertar gráficos y cuadros... son las tareas finales de la producción de una publicación. Durante su transcurso, los alumnos/as tienen oportunidades de, por ejemplo:

- Releer las notas para revisar las relaciones de contenido de unas y otras, a los efectos de organizar o reorganizar las secciones.
- Reflexionar sobre las relaciones de sentido que se producen al poner una nota en determinado lugar o al vincularla con otras.
- Decidir que se agregan textos complementarios ante sectores del texto poco comprensibles.

La edición de avisos, afiches y folletos plantea otras tareas de edición tales como:

- Elegir colores (considerando los efectos visuales que producen).
- Revisar la extensión de los textos para lograr los efectos esperados en el lector y su distribución en el espacio gráfico.

En todos los casos, se requiere:

- Seleccionar y ubicar las imágenes, considerando sus relaciones con los textos.
- Elegir las tipografías, considerando sus efectos de sentido.

Editar, lejos de ser una tarea formal, ofrece múltiples oportunidades de relectura del material producido y pone en evidencia cómo los recursos del editor también inciden en la interpretación del lector.

Evaluación

El instrumento básico para apreciar el avance de los niños/as es la observación permanente de su evolución en el contexto del grupo y desde su punto de partida, igual que en todos los ámbitos. En esa observación del alumno/a es central incorporar una mirada sobre cómo él se ve a sí mismo, más allá de lo que puede verbalizar que sabe.

Si los alumnos/as transitan de manera sostenida y frecuente las prácticas del lenguaje en el ámbito de la participación ciudadana y lo hacen en el marco de proyectos y actividades que tengan propósitos comunicativos claros y compartidos, se espera que:

- Se considere con derecho a tomar la palabra y exponer su punto de vista.
- Pueda usar más de una forma de expresar una misma idea.
- Pueda modificar su manera de expresarse según el contexto.
- Se perciba con derecho a disentir y a dudar y pueda manifestarlo de manera respetuosa por los puntos de vista de los otros.
- Se sienta orgulloso de su variedad de habla y la use en contextos pertinentes –en el recreo, renarrando oralmente un cuento, leyendo en voz alta para grabar coplas y nanas...–. El trabajo con los usos del lenguaje en este ámbito apenas inicia una tarea que ocupa toda la escolaridad y que supone ir contra prejuicios muy arraigados en la cultura dominante. Por eso, lo que se espera

de los niños/as es la construcción progresiva de una actitud de curiosidad respetuosa por los diversos usos del lenguaje, de duda ante los mensajes de los medios de comunicación, de interés por consultar diferentes fuentes y compararlas. Es inevitable y a la vez deseable que los niños/as vayan acrecentando información sobre el origen de las diversidades en el lenguaje y sobre lo que las palabras no dicen pero dan a entender en determinados contextos, o por lo que ocultan.

Desde el primer día de clases, los niños/as hablan, leen y escriben para participar en la vida ciudadana. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí solos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Las prácticas de lectura de los ámbitos son las situaciones que dan sentido, evitan dejar a los niños/as solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas. Este es un derecho de todo lector. Al mismo tiempo, las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan trasformar a los niños/as en meros copistas de enunciados. Este es un derecho de todo escritor. Dado que los contenidos relativos a aprender a leer y escribir por sí mismos se abren en el contexto de todos los ámbitos, se los desarrolla de manera integrada en *Sistema de escritura*.

Sistema de escritura

Lectura y adquisición del sistema de escritura

Como se ha señalado, desde el primer día de clases, los niños/as se forman como lectores de literatura, como estudiantes y comienzan a participar en la vida ciudadana. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Desde el primer año, es indispensable que desarrollen las prácticas propias de los buenos lectores y escritores porque es a través del ejercicio de las prácticas como se aprende a dominarlas y porque, al hacerlo, el/la docente puede brindar oportunidades para que aprendan a leer y a escribir por sí mismos. Cuando los niños/as escuchan leer al docente y presencian el comportamiento lector del adulto se familiarizan con el sentido de ciertas marcas que aparecen en los textos y que orientan la lectura.

En todos los ámbitos, los niños/as participan en situaciones donde tienen oportunidades de leer por sí mismos. Es decir, se les brinda la posibilidad de hacer anticipaciones cada vez más ajustadas al significado de los textos y ponerlas en relación con lo que está escrito, para confirmarlas, modificarlas parcialmente o rechazarlas. Las anticipaciones de todos los lectores, aun las de los niños/as que todavía no leen de modo convencional, provienen de su conocimiento del mundo, del lenguaje en general y del que se emplea en cada género, así como del contexto de la situación de lectura. Son estas anticipaciones las que los niños/as aprenden a confrontar con las marcas que van identificando en los textos.

Para que las situaciones de enseñanza de la lectura permitan que los niños/as tengan oportunidades de aprender a leer por sí solos, requieren organizarse en un contexto donde los alumnos/as participen como lectores plenos, es decir, un contexto que les permita dar sentido a la situaciones de lectura y donde puedan leer textos completos en situaciones similares a las que existen fuera de la escuela.

Los contextos que dan sentido a la lectura están presentes en los tres ámbitos, por ejemplo, los siguientes.

Cuando leen literatura

Los niños/as ya han explorado muchos textos y han escuchado la lectura de diversas obras. Se disponen a realizar una serie de lecturas siguiendo a un personaje desde la voz del docente. En ese contexto, el/la docente reparte fragmentos de catálogos de editoriales y listas de obras que encuentra en sitios especializados de la web, para que ellos busquen y señalen dónde hay cuentos de zorros y de conejos. Cuando los encuentran, el/la docente lee en voz alta para confirmar. Con los catálogos y las listas señalados, buscan los textos en la biblioteca de la escuela, en las bibliotecas de otros salones, entre los libros que los niños/as posean y también en la web. Con las obras halladas, se realiza una agenda de lecturas que contiene los nombres de los días de la semana y el de los libros. Para ello, el/la docente pide que los niños/as busquen dónde dice el nombre de cada obra, para que se lo dicten, y lo anota en la agenda. Cada día, antes de comenzar a leerles, les pide que encuentren en la agenda el día de la semana y el cuento que les toca escuchar.

En el contexto de armar una antología de formas versificadas breves, cada equipo ya tiene una elegida. Cada una se va a copiar en una hoja de la antología. El/la docente entrega varias a cada equipo de niños/as para que encuentren cuál es la que tienen que copiar.

Ya han escrito una nueva versión de un cuento clásico. Durante la relectura de las producciones han identificado varios problemas, por ejemplo, que los personajes entran directamente al bosque y no se crea ningún clima. El/la docente reparte copias de los párrafos iniciales de varios cuentos donde se describe el bosque y pide a los niños/as que ubiquen dónde está la descripción, para releerla y, eventualmente, usar alguna manera de describirlo que permita generar el clima deseado.

Durante la producción de una recomendación de una obra leída, los niños/as deciden citar directamente las palabras de un personaje que resultan graciosas en el texto ("Estamos fritos") y que se repiten varias veces. El/la docente les dice que esa parte de la recomendación la va a dejar en blanco para que ellos la encuentren en el texto y la copien tal cual está. Los niños/as buscan en la obra completa la frase que saben que se repite y que está acompañada por las marcas que se colocan cuando los personajes hablan.

Cuando estudian

A partir de haber escuchado algunas lecturas, los niños/as ya saben que los "bichitos" no son todos insectos. Han realizado una lista de animales pequeños que dejaron en un afiche a la vista de todos (MOSCA, ABEJA, HORMIGA, MARIPOSA, LIBÉLULA, LOMBRIZ, ARAÑA, ESCARABAJO, MARIPOSA, GRILLO). El/la docente entrega una copia de una página de una enciclopedia ilustrada ("¿Qué es un insecto?"). Lee en voz alta la explicación sobre los insectos y pide a los niños/as que busquen si los animales de la lista aparecen en la página. Saben también, a partir de sus exploraciones, que algunas ilustraciones pueden conducir a interpretaciones erróneas o poco pertinentes. En tal caso, hace falta leer qué dice para esa imagen (a veces no es tan claro si se trata de una araña o un escorpión, de una mosca o una abeja).

Los niños/as están buscando materiales para estudiar la vida de las abejas, especialmente sobre los panales. Ya han escuchado la lectura de varias notas. El/la docente reparte copias de algunos índices de libros que están en la biblioteca de la escuela, que ha elegido porque son alfabéticos y no tienen ilustraciones, de manera que los niños/as tendrán que guiarse solo por las letras. Les explica que esos libros están en la biblioteca y tienen información sobre animales, pero que antes de ir a buscarlos, ellos mismos van a buscar en el índice si contienen información sobre abejas y sobre panales.

Cuando participan en la vida ciudadana

Los niños/as escuchan leer notas para considerar un punto de vista no presentado por la televisión ante un conflicto con la recolección de la basura en el distrito. En ese contexto, el/la docente distribuye la primera plana de varios periódicos para que busquen en cuáles ha aparecido algo sobre el tema de la basura. Lo hace después de que los niños/as han explorado muchas veces los periódicos y de haber leído los titulares frente a ellos, mientras iba señalando dónde leía. Los ayuda, según las necesidades de los diferentes grupos, recordando que pueden empezar por buscar en los titulares y que el tema puede aparecer mencionado como "basura", "residuos" o "desechos".

En una campaña para promover la alimentación sana, se ha leído y discutido sobre qué significa "fibras", "conservantes", "lípidos" y qué relación posee cada uno con una alimentación adecuada. Se han explorados envases de productos analizando qué información contienen (el producto, la marca, un eslogan, la fábrica, los ingredientes...). El/la docente reparte envases o copias de etiquetas de envases y propone a los alumnos/as buscar "los que no tienen conservantes", "los que tienen más fibras", "los que contienen menos lípidos", etc. Los alumnos/as, según su aproximación a la comprensión del sistema de escritura, pueden requerir diversas ayudas por parte del docente para ubicar dónde están los ingredientes, por ejemplo, que en la lista de ingredientes ubiquen dónde dice "fibras" descartando otros enunciados o escribiéndoles otras palabras que comienzan o terminan como "fibras".

En la producción de una invitación para toda la comunidad, buscan expresiones que sirvan para atraer al público. El/la docente distribuye varias invitaciones realizadas con otros propósitos y las lee en voz alta comentando el origen de cada una. Allí, acuerdan que algunas expresiones pueden servir para la producción que están haciendo: "Tenemos el gusto de invitar a usted", "Se complace en invitar", "Nos gustaría que compartan con nosotros", etc. El/la docente propone subrayar las expresiones identificadas, para ponerlas en un panel y dejarlas a disposición para usarlas en el momento de la escritura.

Las situaciones de lectura por sí mismo requieren enfrentar a los niños/as *directamente* con los textos, cualquiera sea su complejidad, a condición de que resulten previsibles. Esto sucede cuando los niños/as cuentan con indicios en los que pueden apoyarse –construidos a propósito de interacciones previas– o porque la lectura del docente ha sido escuchada con frecuencia y *se sabe lo que dice*. Por eso, cuando el/la docente ofrece textos a los niños/as para que ellos los exploren por sí mismos o busquen algo que les ha solicitado, les entrega materiales que ya han sido muy frecuentados. Los ayuda con diversas intervenciones para que pueda encontrar lo buscado, por ejemplo, las que siguen.

Cuando leen literatura

Cuando tratan de encontrar cuentos de zorros y de conejos en una lista de títulos y autores de una página especializada de Internet, los niños/as con intervención del docente:

- ubican el sector del texto y el tipo de letra con el que aparecen los nombres de los cuentos (por ejemplo, las obras están en columna, los títulos en bastardilla y los autores en negritas);
- buscan las palabras que tienen la "zeta" del ZORRO o las que tienen la de COCODRILO, CUEVA o CARMEN;
- buscan títulos con enunciados más extensos que ZORRO o CONEJO;
- prevén que esos enunciados sigan alguna formulación de las que se usan para títulos de cuentos.

Cuando los niños/as están leyendo la agenda de lectura, el/la docente interviene para que:

- anticipen que MARTES es la que viene después de LUNES y está antes de MIÉRCOLES;
- anticipen que al lado de la palabra MARTES tiene que decir CUENTOS DEL ZORRO o ZORRO Y CONEJO o LA BODA DEL CONEJO... porque son los textos para leer en la semana.

En el contexto de encontrar la copla o la adivinanza para incluir en la antología, el/la docente interviene para que los niños/as:

- se orienten poniendo en correspondencia la cantidad de versos dichos con la cantidad de líneas gráficas de los textos;
- busquen una palabra que saben que está en los enunciados, por ejemplo, CASA, en AYER PASÉ POR TU CASA;
- descarten uno de los poemas porque empieza con A y busquen uno que empiece con DOS VENADITOS.

En los cuentos donde van a buscar la descripción del bosque, ayuda a los niños/as a anticipar que:

- es probable que no se encuentre en el primer párrafo, porque el bosque aparece cuando Caperucita ya salió de su casa, algo que está en el primer episodio (esto lo saben muy bien, porque para armar su versión han hecho una lista de los episodios);

- tienen que buscar una palabra que comienza como BOTELLA o BOTE;
- no es una palabra que está destacada de ninguna manera porque en los cuentos lo único que suele aparecer diferente es el título.

Durante la producción de una recomendación, en la que quieren citar las palabras de un personaje que se repiten varias veces en el texto, el/la docente interviene cuando saben que tienen que:

- buscar varias partes (palabras, frase);
- esa parte (frase o enunciado) se repite, es decir, tiene que aparecer igual varias veces en el texto;
- es la voz del personaje, dicha directamente, de allí que se pueden apoyar en las marcas (guiones o comillas) que se ponen cuando los personajes hablan.

Cuando estudian

Diferentes equipos de niños/as tienen que encontrar si los animales que tienen anotados en la lista (MOSCA, ABEJA, HORMIGA, MARIPOSA, LIBÉLULA, LOMBRIZ, ARAÑA, ESCARABAJO, MARIPOSA, GRILLO) aparecen en la página de la enciclopedia ilustrada "qué es un insecto".

- Al principio se dirigen directamente a las ilustraciones, entonces el/la docente señala la similitud entre la imagen de la mariposa y la libélula y la necesidad de leer para estar seguros.
- Cada epígrafe está constituido por un rótulo en mayúscula y negritas con el nombre del insecto y una expansión en minúscula. El/la docente informa que en las letras resaltadas dice "abejas, mariposas, libélulas, tijeretas, cucarachas, grillos..." y que luego explica algo de cada uno. Entre todos concluyen que para resolver el problema que se plantean "hay que buscar en las letras más grandes".
- En el equipo que confirma que las mariposas son insectos les plantea: "¿Cómo saben que efectivamente esa es una mariposa y no una libélula?". Los niños/as se orientan por la presencia de "la de martes", "la eme", "la de mayo". El/la docente señala que es cierto que dice mariposa pero que dice algo más, no solo mariposa. Entonces les pide que corroboren si dice "las mariposas son insectos" o "mariposas y mariposas nocturnas". Mientras, ayuda a otros niños/as que aún no han encontrado.
- En otro equipo, los niños/as dicen que encontraron CUCARACHAS donde en realidad dice CHINCHES. El/la docente señala que efectivamente esa tiene la de "cucarachas" (señalando "C"), pero que hay otra que también la tienen (señala CUCARACHAS). "¿Cómo pueden hacer para saber cuál de las dos es 'cucarachas'?". Los niños/as repiten el inicio de la palabra y dicen que también tiene "U". El/la docente los ayuda recordando una canción muy conocida y trabajada en el salón: "Cucú, cucú...".

Diferentes equipos de niños/as tienen que encontrar ABEJAS y PANALES en diferentes índices alfabéticos sin ilustraciones.

- Algunos encuentran rápidamente la letra "A" de ABEJAS, ya que el índice está agrupado por la letra inicial que encabeza claramente cada sublista. El/la docente solicita que encuentren ABEJA entre todas las que empiezan con "A". Como los niños/as parecen desorientados, los ayuda: señalando tres escrituras (ARAÑA DE JARDÍN, ABEJA y AVISPERO) y les dice que en una de estas tres dice "abeja", en la otra "avispero" y en la restante "araña de jardín" y que, ya que todas empiezan igual, se pueden fijar cómo terminan y cuántas partes tienen.
- Otro equipo busca PANAL en la "A". El/la docente les pide que le digan otras palabras que empiecen como PANAL. Los niños/as proponen PAMELA y PAPÁ. El/la docente escribe ambas palabras y les pregunta si panal habrá que buscarla en la lista de las que empiezan con A o en las que empiezan como PAPA y PAMELA.

Cuando participan de la vida ciudadana

En la búsqueda de notas sobre "basura", "residuos", "desechos"... en los periódicos, el/la docente ayuda a los niños/as y los orienta de distintas formas.

- Para encontrar "basura" tiene que buscar donde aparezca la de "balde" y para hallar "residuos", donde aparece la de "remedios".
- Si el tema buscado está muy presente en la televisión, es posible hallar noticias en la primera plana de los diarios.

- En los titulares es probable que aparezca alguna de esas palabras.
- Si no hay en la primera plana, la sección donde buscar se llama "locales".
- No están buscando la palabra "basura" sino un enunciado que la contenga.
- Ese enunciado puede ser "Conflictos con la basura", "Sigue el problema de la basura" o alguna formulación propia de titulares de diarios.

En las etiquetas de productos, para buscar si un dulce tiene o no "fibras", un ingrediente que se ha identificado por sus propiedades para la salud, el/la docente interviene de distintas maneras.

- Para hallar la lista de ingredientes pueden recurrir a identificarla por el formato, porque suele estar en columna; otras veces no, entonces hay que buscar la palabra "ingredientes" o su equivalente –"información nutricional"–, expresión que se conoce porque ya se sabe mucho sobre el tema.
- En la lista, separada por líneas o por comas, hay que hallar "fibras". No empieza con "a" de "azúcar", tampoco lleva la de "gato" ni la de "Laura" que aparecen en otras de la lista; tiene la de "fin" y la de "figuritas"; "fibras" tiene una sola parte, de allí que no está en otras que tienen varias –"valor energético"–, etcétera.

En las invitaciones, los alumnos/as siguen el texto que el/la docente lee en voz alta para que puedan poner en correspondencia lo que va diciendo con lo que está escrito. Cuando tienen que subrayar la expresión "Tenemos el gusto de invitar a usted" siguiendo la lectura del docente, los niños/as:

- Aprenden que esa expresión no es lo primero que se dice, por lo tanto, no es lo primero que está escrito; antes dice "Sr. Juan López y familia". Luego, el/la docente señala que aparecen dos puntos y más abajo el enunciado buscado.
- Saben que el enunciado tiene más de una parte, que comienza con la de "te", "la de Tere", "la de Tomás".

Varios problemas pueden suscitarse a propósito de delimitar hasta dónde hay que marcar, y es, justamente, ante la resolución de esos problemas cuando se aprende a poner en correspondencia partes de la emisión oral con partes de la cadena gráfica.

Para que todos estos intercambios resulten posibles, es necesario contar con una intervención sostenida del docente que plantee verdaderos problemas de lectura a los niños/as:

- *dónde dice* un enunciado que se sabe que está escrito, en el contexto de un texto que lo contiene;
- *qué dice* en una parte de la escritura cuando se está en condiciones de hacer anticipaciones ajustadas;
- *cómo dice* exactamente algo que se sabe que dice.

Para resolver estos problemas, resulta necesario hacer anticipaciones y confrontarlas con el texto. En todo momento, el/la docente aporta información para que los niños/as coordinen: sobre el tema, sobre las expresiones propias del género, sobre los índices sobre los cuales apoyarse para hallar lo buscado o para confirmar una anticipación de los mismos niños/as. Este juego constante y sostenido con la intervención del docente acerca de lo que puede decir en el texto y la confirmación o modificación de la anticipación es posible en el marco de situaciones que le dan sentido.

Contenidos

Cuando los alumnos/as que se están apropiando del sistema alfabético escuchan leer al docente o intentan leer por sí mismos, se enseñan los siguientes contenidos.
Localizar dónde leer algo que se sabe o se cree que está escrito
Para localizar el pasaje o el enunciado que se está buscando o para confirmar que el texto dice algo que se supone que dice, los niños/as tienen que aprender a orientarse por: • las imágenes y las maneras en que estas se relacionan con los textos (ampliación, comentario, completamiento, etc.); • aquello que aprenden progresivamente sobre los distintos géneros, por medio de la lectura del docente y de sus propias exploraciones: el contenido, las diferentes secciones, las formas de armar los enunciados…; • la presencia de la misma secuencia de letras si se trata de encontrar algo que se repite (estribillo, parlamento reiterado); • las marcas que no son letras (números, íconos, tipos y tamaños de letras, diagramaciones específicas, como bandas, resaltados, recuadros, columnas, etc.).
Buscar y considerar indicios en el texto que permitan verificar las anticipaciones realizadas para confirmarlas, rechazarlas, ajustarlas o elegir entre varias posibles
Los niños/as deben aprender a considerar los indicios que el texto provee: tomar en cuenta *cuántas* (indicios cuantitativos) y *cuáles* (indicios cualitativos) son las partes (letras o palabras) que constituyen la escritura les permitirá decidir si esta puede corresponder a la forma anticipada o no. Para desarrollar estas prácticas, los niños/as aprenden a tener progresivamente en cuenta los siguientes indicios. • *Indicios cuantitativos* - Poner en correspondencia la extensión y las partes de la cadena gráfica con la extensión y las partes en la emisión sonora. - Usar los espacios entre palabras y entre párrafos como indicadores de unidades de la escritura. - Ajustar progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito, de manera que en las escrituras no sobren ni falten letras o palabras que no puedan ser interpretadas. • *Indicios cualitativos* - Comparar escrituras, hallando que escrituras idénticas –que tienen las mismas letras– o partes de esas escrituras palabras, conjuntos de palabras o de letras– se corresponden con idénticas anticipaciones o partes de esas anticipaciones. - Comparar escrituras hallando partes comunes en escrituras diferentes. - Reconocer partes de escrituras conocidas en escrituras nuevas: palabras o conjuntos de palabras en el inicio, en el final o en el interior de un enunciado. - Reconocer partes de palabras o palabras completas que confirman las anticipaciones. - Elegir una forma de expresión entre varias, eliminando las alternativas poco probables en el escrito que se está interpretando y detectando en el texto índices que avalan lo anticipado o no lo hacen. - Poner en correspondencia los enunciados anticipados con la escritura efectivamente encontrada en el texto para confirmar la anticipación, rechazarla o ajustarla.

> Las prácticas de lectura de los distintos ámbitos son las situaciones que dan sentido a la lectura, evitan dejar a los niños/as solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas, los ponen en situación de construir sentido pleno, desde el primer día de clases. Este es un derecho de todo lector.

Escritura y adquisición del sistema de escritura

Del mismo modo que para aprender a leer, para aprender a escribir es necesario desarrollar prácticas donde los niños/as se forman como lectores de literatura, como estudiantes y miembros de las instituciones, produciendo textos completos en circunstancias claras de comunicación. En estos contextos se brindan oportunidades para comprender progresivamente la naturaleza del sistema de escritura y llegar a escribir alfabéticamente.

En algunas situaciones, los niños/as dictan al docente, es decir, presencian actos de escritura donde se producen textos que ellos mismos elaboran oral y grupalmente. Por ejemplo, en las siguientes situaciones.

Cuando escriben textos en torno de lo literario

- La recomendación de una obra leída para armar un catálogo de los libros preferidos del grupo.
- El prólogo de una antología de coplas y adivinanzas, donde los niños/as cuentan el proceso de producción y las razones que los llevaron a elegir las obras.
- Una nueva versión de un cuento clásico.

Cuando escriben textos en torno del estudio

- Una nota de enciclopedia o de revista de divulgación donde explican todo lo que saben sobre el proceso que están estudiando.
- El informe de un trabajo de campo o el resultado de una encuesta.
- La información obtenida de una entrevista que los niños/as logran considerar relevante en determinado contexto.

Cuando escriben textos para participar de la vida ciudadana

- Una nota de solicitud para realizar su primera visita a la biblioteca del barrio.
- Un reclamo que se va a publicar en la revista de la escuela expresando un planteo sobre el uso del patio en el recreo.
- Un informe sobre los resultados de la encuesta acerca de los hábitos de lectura de la comunidad.

En todos los casos, se trata de textos completos y con sentido para ellos, de los que saben mucho y tienen mucho para decir.

Cuando los niños/as dictan al docente, este toma las decisiones acerca de cuántas marcas colocar, cuáles y en qué orden (letras, espacios y otros signos). Al hacerlo frente a los niños/as, permite que presencien cómo se escribe y, de este modo, posibilita que los niños/as:

- Se pongan en contacto con todo el repertorio de marcas gráficas necesarias para poder escribir –algo que no es evidente siempre para todos los niños/as.
- Puedan hacer progresivamente observable que quien escribe coloca una marca al lado de la otra, en línea, de izquierda a derecha; que a veces deja espacios pequeños y otras veces, más grandes; que en ocasiones traza marcas más pequeñas y otras más grandes, destaca informaciones, etcétera.
- Escuchen y comprendan progresivamente las razones por las cuales el/la docente toma algunas decisiones, dado que en algunas oportunidades las verbaliza ("Estos datos, sobre la cantidad de enfermedades que se sabe que se vinculan con el cigarrillo, me parece que se pueden destacar; ¿qué les parece si los ponemos en un recuadro, para que llame la atención de los que van a leer?").
- Adviertan que la escritura permite releer y recuperar siempre el mismo enunciado –aunque en ocasiones las letras pueden ser distintas (ALIMENTOS o *Alimentos*) o porque no se recuerda muy bien qué se escribió anteriormente (cuando los niños/as le dictan "Las arañas tienen ocho patas", el/la docente dice "No recuerdo si habíamos puesto 'Las arañas no son insectos porque tienen ocho patas' o solo 'Las arañas no son insectos'"; entonces, agrega: "Esperen que lo busco porque puede quedar repetido" y relee hasta hallar el segmento ya producido).
- También se hace cada vez más evidente que al escribir se pueden tachar o borrar y reemplazar enunciados ya producidos.

Contenidos (durante la práctica de dictar a otros)

Cuando los niños/as que se están apropiando del sistema alfabético dictan al docente, se enseñan los siguientes contenidos.

Sobre la práctica de dictar al adulto o a otros compañeros los niños/as aprenden a:

Alternar y coordinar roles de lector y de escritor

Cuando se escribe con otros, las posibilidades de escribir y de reflexionar sobre la escritura se incrementan. Tanto quienes dictan como quienes toman el dictado participan en la planificación y la revisión del texto pero, durante el proceso de textualización, mientras unos están centrado en la lectura, el o los otros pueden centrarse en la escritura.

Diferenciar entre lo dicho y lo dictado

- Anunciar la importancia relativa de aquello que se está dictando mediante cambios en el tono de voz o la velocidad de la enunciación.
- Proveer indicaciones adicionales sobre lo que se está escribiendo (subrayados, separaciones entre palabras, ausencia de separaciones, distribución del texto en el espacio).
- Ajustar, progresivamente, el ritmo del dictado a la escritura del otro.
- Interpretar las indicaciones del dictante o solicitar aclaración.
- Evaluar la pertinencia de las indicaciones.
- Solicitar al otro que adecue el ritmo de dictado al propio ritmo de escritura.

Sobre el sistema de escritura, los niños/as aprenden:

Utilizar el repertorio de marcas gráficas disponible

Al escribir al dictado de los niños/as, el maestro/a pone a su disposición todas las marcas –letras, espacios, signos de puntuación, etc.– existentes en el sistema de escritura de nuestra lengua, así como las posibilidades de combinación de esas marcas.

Usar combinaciones de letras que son posibles en el sistema gráfico del castellano

Las letras de una lengua escrita se combinan de maneras particulares: algunas combinaciones son posibles y otras no (por ejemplo, en castellano se puede encontrar "rr", "pl" o "ue", pero no "ph", "vr" o "uu").

Decidir acerca de qué escribir y qué no escribir de aquello que le dictan, determinando qué poner con letras, qué poner con otras marcas que no son letras y qué no dejar marcado en la escritura

Cuando los niños/as ya usan letras para escribir, en lugar de marcas indiferenciadas, y han construido criterios para combinarlas de manera que resulten legibles, dictar al maestro/a los lleva a elaborar criterios acerca del uso de distintos tipos de marcas: algunas se utilizan para escribir las palabras, mientras que con otras se indica cómo han sido dichas esas palabras –por ejemplo, a través de signos de entonación– o se indica cómo un enunciado debe ser interpretado –usando paréntesis, por ejemplo, para indicar que se está aclarando algo–.

Determinar dónde es necesario dejar espacios

Del mismo modo que en el caso anterior, cuando los niños/as ya pueden usar letras y han construido criterios para combinarlas, dictar al adulto los lleva a descubrir y construir criterios acerca del uso de los espacios en la escritura.

Establecer correspondencias entre enunciados orales más prolongados y conjuntos de letras más largos, así como entre enunciados orales más breves y conjuntos de letras más cortos

Advertir estas relaciones permite poner en acción criterios específicos sobre la cantidad de marcas necesarias para escribir un enunciado –a mayor extensión de la emisión oral, mayor cantidad de letras y a la inversa– antes de haber elaborado una conceptualización alfabética de la escritura

Cuando el/la docente propone que los niños/as escriban por sí mismos, les brinda oportunidades para que pongan en acción sus propias conceptualizaciones sobre cómo escribir, que las puedan discutir

con otros compañeros, las confronten y reelaboren en interacción con el/la docente, recurran a fuentes de información para hacerlas cada vez más próximas a las convencionales... En estas situaciones, resuelven problemas acerca de *cuántas* marcas poner para producir un enunciado, *qué* marcas se necesitan, en *qué orden* colocarlas, es decir, problemas que los llevan a transformar sus ideas acerca de la escritura y a acercarse cada vez más a la producción de escrituras convencionales.

A veces, los niños/as escriben por sí mismos textos completos, complejos y extensos. En otras oportunidades, para escribir por sí mismo se eligen textos completos más breves o partes con sentido de los textos que les permiten concentrarse sobre la elección de las letras para producir los enunciados deseados. Además de escribir por sí mismos los textos ya enunciados en las situaciones de dictado al docente, los niños/as pueden escribir con sentido en las siguientes oportunidades.

Cuando escriben textos en torno de lo literario

- Su propio nombre, el de los autores, el de los libros que retiran, etc., en las fichas de biblioteca.
- El nombre de los libros de cada autor en el catálogo de recomendaciones.
- El final de la historia que dictaron al docente, dado que se han acordado diferentes finales para la versión de cada pareja.

Cuando escriben textos en torno del estudio

- Diversos títulos, epígrafes, listas y rótulos que acompañan las notas dictadas en las revistas de divulgación y en enciclopedias producidas por el grupo.
- La información que es necesario consignar en un cuadro que recoge la información obtenida de las lecturas o de una entrevista. Los niños/as van completando un cuadro de doble entrada que contiene información sobre diferentes insectos.

Cuando escriben textos para participar de la vida ciudadana

- El eslogan de la campaña del cuidado de los dientes que va a aparecer en los afiches.
- En la invitación para la sesión de teatro de títeres, cuyo cuerpo se ha dictado al docente, son ellos mismos quienes completan los datos de lugar, fecha, destinatarios, firmantes.

En todos los casos presentados, a pesar de que se trata de textos relativamente breves, son textos completos y están insertos en situaciones con sentido para ellos. Saben qué están escribiendo y escriben con sentido.

Contenidos (durante la escritura por sí mismo)

Cuando los niños/as que se están apropiando del sistema alfabético y escriben por sí solos, se enseñan los siguientes contenidos.
Intercambiar con los compañeros y con el/la docente acerca de lo que se está escribiendo
El intercambio permanente con los compañeros y el/la docente –a quienes se les pregunta, de quienes se recibe información y con quienes se puede intercambiar información acerca de cómo producir cada enunciado–, favorece la confrontación de conceptualizaciones diferentes y el intercambio de conocimientos específicos, así como la adopción alternativa de roles de escritor, lector, dictante, registrador, corrector. En el intercambio, los niños/as aprenden los siguientes contenidos. *Acordar y alternar roles de lector y escritor en la producción propia*. Para escribir con otro es necesario ponerse de acuerdo acerca del rol que cada uno va a cumplir y estar dispuesto a modificar los roles en función de las necesidades de la escritura: mientras uno dicta, otro toma el lápiz para escribir al dictado. Alternar y compartir los roles de lector y escritor contribuye con la posibilidad de tomar distancia de lo producido para leer lo que se escribe con ojos de lector. *Pedir, dar, seleccionar y evaluar información necesaria* acerca de la cantidad, el valor y el orden de las marcas por utilizar. Los niños/as que proveen la información explicitan lo que saben para poder responder y los que preguntan evalúan la pertinencia de la respuesta y la acomodan a lo que necesitan. *Dar información dejando margen para la elaboración por parte de los que la reciben*, es decir, no entregar la información directamente sino dejando un espacio para que el intercambio contribuya

con el aprendizaje. Es posible que los niños/as aprendan a colaborar de ese modo cuando están habituados a que el/la docente provea información de manera indirecta: si ellos preguntan por determinadas grafías, se les proporcionan escrituras alternativas (palabras que las contienen), de las cuales puedan tomar las partes que necesiten, se les pregunta si estas escrituras pueden servirles para resolver el problema y se les solicita que justifiquen sus decisiones.

Confrontar sus diversas conceptualizaciones acerca del sistema de escritura:

- sobre la cantidad de letras necesarias para producir un enunciado (por ejemplo, para "cocodrilo", algunos pueden pensar que hacen falta cuatro –COIO–, seis –CODILO– o más; mientras algunos producen escrituras como AO cuando tratan de escribir SAPO, otros sostienen que "con dos (letras) no se puede leer");
- sobre cuáles son las marcas necesarias (para "zapallo", AAO, SPO o SAPAO o alguna combinación de marcas donde no resulten todas iguales y en cantidad suficiente, diferentes de otros enunciados);
- sobre la variedad de letras (mientras alguien que quiere escribir "banana" pone una "A", luego otra y se detiene, porque tres "A" juntas le parecen demasiadas, otro le sugiere que puede utilizar "la de Nahuel").

Por medio de estos intercambios, las ideas de los alumnos/as se irán acercando al principio alfabético del sistema de escritura, aproximándose a la forma convencional de escribir.

Revisar las escrituras que se están produciendo y las ya producidas

Las discusiones que se suscitan a propósito de revisar las escrituras ya producidas, tanto durante la producción como durante su revisión –solos o con pares–, son una fuente importante de reflexión sobre el sistema de escritura. Cuando los niños/as están aprendiendo a escribir, el/la docente ayuda a que relean lo que van produciendo para saber hasta dónde llegaron y qué les falta escribir. También alienta la relectura de los textos que se consideran finalizados para que evalúen lo producido.

- *En relación con el sistema de escritura*, las relecturas permiten aprender a:
  - releer lo ya escrito para saber dónde seguir, para evaluar lo que ya se escribió y lo que falta escribir;
  - proponer o decidir modificaciones al escrito y ubicar dónde y cómo hacerlas cuando se ha detectado que el trazado de las letras no permite identificar cuál es; cuando faltan o sobran letras; sobran o faltan espacios; la escritura no comienza, termina o contiene las letras consideradas necesarias; se repiten letras que no deben repetirse; dos escrituras de palabras diferentes resultaron gráficamente idénticas; al interpretar la escritura producida se asigna a una de las letras un valor diferente del conocido;
  - evaluar diferentes propuestas de modificación, propias o de los compañeros, y ayudar a controlar la adecuación del escrito una vez introducidas las modificaciones.
- *Resolver problemas del lenguaje escrito* que requieren tomar decisiones a nivel del sistema de escritura. Una vez que se cuenta con un texto ya producido y se puede volver a él tomando cierta distancia, es posible que los escritores deseen suprimir algún fragmento, cambiarlo por otro, cambiar de lugar un enunciado en el texto o agregar algo. Estas decisiones suponen:
  - agregar escritura a continuación de lo ya producido o en otro lugar del texto (decidiendo dónde hacerlo);
  - identificar el fragmento que se quiere reubicar y reescribirlo en otro sector del texto;
  - localizar el fragmento del texto –frase, palabra o parte de palabra– que se suprimirá y, si es necesario, escribir la alternativa prevista para reemplazarlo;
  - evaluar si la sustitución realizada resuelve el problema planteado o no, y/o si introduce nuevos problemas.

Recurrir a escrituras conocidas para producir escrituras nuevas
Las escrituras conocidas a las que se apela para producir nuevas escrituras en el contexto de situaciones que le dan sentido son aquellas con las que se ha trabajado con frecuencia y por ello se las conocen muy bien. Por ejemplo, en los siguientes casos. • Los nombres de los niños/as de la clase, los días de la semana, los meses y todas las escrituras que ya son estables porque forman parte del repertorio de actividades del día a día en la escuela. • Las tomas de notas producidas colectivamente, por ejemplo, la lista de ingredientes que aparecen en casi todos los dulces (AZÚCAR, FIBRAS, LÍPIDOS), la lista de insectos y de otros animales que no lo son, la imagen del interior de la colmena con los epígrafes que identifican cada parte, etcétera. • Los textos muy trabajados por los propios niños/as, porque han sido intensamente explorados. • Estas escrituras, que se han transformado en estables a partir de su frecuentación, mediante de la intervención sostenida del docente, se constituyen en fuente de información para producir nuevas escrituras. Este proceso de utilización de fuentes de información no es igual para todos los niños/as. • Para los que se inician en la comprensión del sistema de escritura, utilizar una fuente puede querer decir tener en cuenta el repertorio de marcas, esto es, empezar a escribir con esas letras (en cualquier orden, con cualquier letra...), abandonando progresivamente otras marcas que no lo son. • Para otros, pueden funcionar como una fuente de información en el sentido de que no hacen falta tantas letras para escribir una palabra, porque son niños/as que consideran que para escribir cada palabra deben llenar de letras de margen a margen de la página, y comienzan a considerar que en la lista de ingredientes, por ejemplo, no sucede lo mismo. • Para los más avanzados, las escrituras convencionales son una fuente de información importante para conocer el valor sonoro convencional de las letras: FIGURITAS va con la de FIBRAS, y también FAMILIA y FUEGO. • Por último, para los que ya escriben alfabéticamente, las escrituras estables –que aparecen en los impresos *seguros*– son una fuente fundamental de información ortográfica. En todos los casos, el/la docente enseña a: • recurrir a textos conocidos buscando palabras o construcciones que se puedan usar al producir otro texto; • usar palabras o frases conocidas, similares a las que se desea escribir, modificándolas parcialmente para llegar a producir una escritura nueva; • distinguir, en el texto que se consulta, las partes útiles para copiar de aquellas que no sería pertinente reproducir.

Las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan trasformar a los niños/as en meros copistas de frases sobre cuyo sentido no toman ninguna decisión e, incluso, a veces, ni siquiera saben qué dice. Este es un derecho de todo escritor.

La reflexión sobre el lenguaje en el Primer Ciclo

Los niños/as participan de las prácticas de los lectores, los escritores y los hablantes en múltiples ámbitos, fuera y dentro de la escuela. Progresivamente, mientras se forman en estas prácticas, van adquiriendo conocimientos lingüísticos, gramaticales, discursivos, ortográficos... Si así no fuera, no podrían hablar ni comprender lo que escuchan y leen o lograr producciones escritas cada vez más comprensibles para lectores externos al aula. En este proceso, la intervención del docente es la que garantiza que puedan ir más allá de la repetición para sostener una práctica reflexiva.

El lenguaje se adquiere tan tempranamente y está tan presente en cada momento de la vida que es difícil observar que, por su intermedio, se puede impresionar a los interlocutores, convencerlos, adquirir prestigio o manifestar sentimientos complejos y posiciones controvertidas ... La escuela es el espacio en el que los niños/as tienen la posibilidad de construir los recursos y las estrategias a los que se apela en las diversas situaciones; de darse cuenta de otros problemas que se presentan en la producción y en la interpretación y hacerlos explícitos en el intercambio con los compañeros y con el/la docente.

Algunas dudas y algunos planteos aparecen en el aula en boca de los mismos niños/as; el/la docente instala otros. Se presentan fundamentalmente al escribir –o al preparar una intervención oral– y, en menor medida, al leer, en especial cuando algo no se comprende o cuando se presentan controversias en la interpretación. En el momento mismo en que aparecen –o poco después– es necesario buscar la solución para mejorar el texto que se está escribiendo o resolver las dudas sobre lo leído. Pero la escuela es el lugar donde los niños/as deben tener no solo la oportunidad de detectar los problemas que se pueden presentar sino también la de hablar sobre ellos, compartir las diferentes maneras de solucionarlos, justificar las diversas alternativas y tomar conciencia de las posibles soluciones para reutilizarlas en otra ocasión.

Situaciones de enseñanza

En las aulas de Primer Ciclo, muchas situaciones pueden ser ricas oportunidades para reflexionar sobre el lenguaje.

Desde el inicio de primero, los niños/as participan activamente de la escritura por medio del dictado al docente. Se trata de una situación privilegiada para instalar temas de reflexión sobre el lenguaje. El/la docente relee lo que él mismo escribió al dictado, en el pizarrón o en un afiche, y plantea diversas preguntas: "¿Se entiende lo que quisimos decir?"; "¿Quién va a leer este cuento/ reseña/ nota...?"; "¿A quién está dirigida la recomendación/ carta/ solicitud...?"; "¿Qué queremos lograr, para qué lo escribimos?" o "¿Queda bien empezar esta expresión/ párrafo con 'pero'?".

Cuando los niños/as escriben por sí solos, el/la docente relee con ellos o pide que los niños/as relean los textos –o lo que hasta cierto momento han escrito– y plantea estas mismas preguntas o toma las que los niños/as se plantean por sí solos.

Cuando el/la docente o los niños/as leen, pueden presentarse situaciones en las cuales algo no se entiende o se entiende de modos divergentes. En general, en estas situaciones es muy probable que se trate de falta de conocimientos previos de los niños/as –que el/la docente debe reponer por diferentes medios para permitir la interpretación–. Es decir, se trata de problemas ligados con el contenido del texto. Pero en otras ocasiones, el problema se origina en aspectos lingüísticos o discursivos del texto que el/la docente tiene que ayudar a analizar: la pérdida del referente, el valor condicional de la expresión de un verbo, el valor no literal sino metafórico de alguna expresión, etcétera.

A través de preguntarse permanentemente sobre el lenguaje se intenta que los niños/as empiecen a ejercer ciertas prácticas esenciales de los escritores: releer lo que se va escribiendo –salirse del lugar del que escribe y ponerse en lugar del lector– y revisar para asegurarse de que se cumplen los propósitos comunicativos, que se logra producir los efectos deseados, que se tiene en cuenta el destinatario o advertir cuando no se entiende y buscar las marcas del texto que puedan ayudar a comprenderlo mejor... Aunque al principio solo se trate de resolver problemas puntuales y sin exigencia de usar el vocabulario técnico de la gramática, es esperable que más adelante, este u otro docente pueda retomar esas reflexiones y sistematizar lo que los niños/as han ido aprendiendo *en el uso* sobre el tema.

Es síntesis, los momentos de reflexión sobre los usos del lenguaje aparecen durante las situaciones en las que se lee o se escribe. Se trata de una reflexión *en uso*, totalmente ligada al *caso* en el cual se está resolviendo un problema. Poco a poco, nuevos problemas van dando lugar a que el/la docente tenga oportunidades de mostrar que los problemas de los usos del lenguaje se vinculan. Por ejemplo, se puede reemplazar "la princesa" por "la joven" y en otra oportunidad por un pronombre... El/la docente

ayuda para que los alumnos/as adviertan que son distintas soluciones para el mismo problema. En otras ocasiones, los pronombres colaboran para resolver otros problemas que no están vinculados con las repeticiones innecesarias. De este modo, se vuelve sobre los pronombres y se los vincula con otros textos y otras circunstancias. Un trabajo sostenido a lo largo del ciclo permite descontextualizar los problemas y las estrategias para resolverlos, es decir, no solo hablar de "casos", sino de los tipos de problemas que presentan los textos y los tipos de recursos y estrategias disponibles para resolverlos. Esta tarea de descontextualización da lugar a otro tipo de situaciones, ya no ligadas al uso del lenguaje en determinado texto y contexto sino en todos los textos y contextos hasta ese momento trabajados.

Intervenciones del maestro/a

Los aspectos de la escritura que se revisan son mucho más numerosos y variados que aquellos sobre los que específicamente se reflexiona. El papel del docente es fundamental en los momentos de reflexión descontextualizada, es decir, en el tiempo especialmente dedicado a retomar ciertos problemas lingüísticos. Para ello:

- Analiza las producciones de los alumnos/as para prever posibles temas de reflexión.
- Planifica momentos para hacer un corte en la marcha de la producción de los textos con el fin de volver visibles y reflexionar sobre algunos contenidos gramaticales puestos en uso, y los propone para la reflexión de manera descontextualizada, es decir, en un tiempo especialmente dedicado a retomar esos contenidos.
- Pone en común las dudas y las reflexiones de un niño/a o de un grupo.
- Plantea problemas que todavía no son tales para los niños/as.
- Selecciona los problemas más recurrentes o los que más impactan en la producción e interpretación de los niños/as para proponerlos como temas de reflexión.
- Toma nota de preguntas surgidas en los momentos de producción y de las soluciones halladas por distintos grupos o niños/as.
- Acerca fuentes de consulta que resulten pertinentes: gramáticas, diccionarios u otros textos que aporten información sobre la cuestión, al principio, mostrándose a sí mismo en la búsqueda de soluciones.
- Propone que sus alumnos/as reúnan y conserven los conocimientos puestos en uso y sobre los que se ha reflexionado (haciendo un banco de datos de fórmulas de inicio y/o finales de cuentos, de verbos que introducen la palabra de los personajes, de indicadores y conectores temporales en los cuentos y en los textos de estudio, de medios para caracterizar personajes literarios, etc.).
- Realiza sistematizaciones parciales y provisorias sobre los recursos gramaticales que fueron objeto de reflexión en situaciones reiteradas.
- Ofrece situaciones de relectura de los contenidos sistematizados para controlar el uso en nuevas situaciones.

Contenidos

Cuando los alumnos/as reflexionan sobre el lenguaje, se enseñan los siguientes contenidos.
¿Qué persona asumir dentro del texto?
El enunciador se puede presentar en el texto asumiéndose en primera persona, de manera individual o colectiva, o bien puede distanciarse usando la tercera persona o expresiones impersonales, de las que dan cuenta los pronombres y desinencias verbales ("Decidimos presentar esta selección de poemas porque nos pareció..."; "En esta selección se presentan varios poemas especialmente seleccionados para los abuelos..."). Reflexionar sobre estas posibilidades en cada nuevo texto es una tarea que requiere la ayuda del docente, tanto al proyectar el texto como al revisar lo hecho y corregir desajustes. En tal contexto, es importante empezar a distinguir cuándo el escritor está habilitado para decidir y cuándo el género impone una restricción (por ejemplo, las notas de enciclopedia generalmente se redactan en tercera persona).

¿Cómo dirigirse a distintos destinatarios?
La manera de dirigirse a los destinatarios se modifica de acuerdo con la distancia que decide el enunciador, por su familiaridad o conocimiento, y también por las formalidades propias de algunos géneros. Existe una amplia gama de posibilidades, desde las más próximas hasta las más distantes. También es necesario tener en cuenta si el destinatario es colectivo o individual. Utilizar diversas expresiones apelativas que den nombre al destinatario o evitar nombrarlo a lo largo del escrito constituyen modos de acercamiento o lejanía del lector respecto de ese texto.
¿Cómo tener en cuenta lo que el lector sabe y no sabe?
Algunos textos, como las noticias, requieren ser autosuficientes, es decir, el lector no necesita recurrir a otros textos para poder entender. En las recomendaciones de libros, se supone que el lector tiene que entender lo que se dice de la obra sin tenerla directamente a disposición. Cuando se usa vocabulario técnico en una nota de enciclopedia, es preciso hacer saber qué significa si se supone que el lector lo desconoce. Por ello, en función de la competencia del lector, se requiere incluir aclaraciones, reformulaciones y frases explicativas (empleando, por ejemplo, "es decir" o expresiones equivalentes) que permiten comprender lo que se quiere comunicar, considerando la puntuación –paréntesis, guiones o comas– o los nexos necesarios. Y también el escritor puede decidir no dar explicaciones para generar un efecto sobre el lector.
¿Cómo presentar todas las informaciones necesarias de manera ordenada y coherente y cómo conectar las partes para expresar las relaciones que se quieren establecer?
Los lectores esperamos encontrar algunas informaciones en los diferentes géneros, por sobre la diversidad de los textos específicos. Por ejemplo, en un cuento es necesario pensar una serie de núcleos narrativos –las acciones indispensables para que el cuento sea tal–; en una recomendación tienen que aparecer los datos de la obra, tal vez una reseña, un juicio valorativo, una invitación al lector; cuando se solicita algo es ineludible que aparezca claramente quién solicita, a quién, qué, con qué fin. Además, las distintas informaciones del texto tienen que vincularse de manera coherente. A veces las relaciones son causales y en otras oportunidades, como en algunas descripciones, el texto progresa con una estructura lineal o arborescente. Los distintos tipos de conectores, especialmente temporales –de anterioridad, simultaneidad y posterioridad como "Hace mucho tiempo", "En esa época", "Mientras tanto", "después", "luego"...- y causales –"porque", "por ese motivo"...–, pueden expresar con mayor precisión las relaciones que se desea manifestar entre las partes y requieren ser "ensayados" una y otra vez por los niños/as para lograr usarlos de manera adecuada cuando resulta necesario. Las conexiones entre diferentes partes del texto también pueden quedar más claras con marcas de edición como guiones, viñetas, números u otros elementos gráficos –algo muy frecuente en los textos de estudio.
¿Cómo evitar que las palabras se repitan innecesariamente?
Las palabras y expresiones que se repiten innecesariamente se pueden sustituir por un pronombre, otro elemento léxico, o bien se pueden suprimir cuando se infieren fácilmente. Las oportunidades para pensar en este tipo de problemas son frecuentes, por ejemplo, cuando se nombra a los personajes de una narración, al referirse al autor de la obra en la recomendación, al describir las tareas de todos los tipos de abejas del panal. También son ocasiones para distinguir las repeticiones innecesarias de las que se justifican, por ejemplo, para crear un efecto estético. En los textos de estudio, la especificidad de algún vocablo no admite que se le reemplace por otra palabra que en otro contexto puede resultar sinónima.
¿Cómo contar los hechos en un orden diferente del que sucedieron?
Cuando se escribe –y también cuando se habla–, los hechos pueden ser presentados en el mismo orden en que ocurrieron o se puede alterar ese orden para provocar determinado efecto. Es importante que cuando se emplee la segunda opción, se lo haga conscientemente y el texto no resulte incomprensible. Para ello, el/la docente tiene que ayudar a observar el tiempo, el modo y el aspecto de los verbos así como las correlaciones de tiempos verbales y las construcciones temporales que ayudan al lector a entender el orden en que acontecieron los hechos ("Había una vez...",

"Tiempo atrás algunos habitantes habían decidido...", "Y llegó el momento en que todos...", "En nuestra ciudad, este año los accidentes ascendieron, tal como se había previsto a fines del año anterior"). En este ciclo se trata de reflexionar, una y otra vez, ante diferentes textos sobre el uso de estas construcciones y formas verbales, sin necesidad de incluir sus denominaciones técnicas.

¿Cómo incluir la palabra de otro?

En los textos existen espacios donde se da la palabra a un personaje, se transcribe la voz de un entrevistado, se cita o se evoca una expresión de alguien que se ha leído o escuchado. Resolver el problema de incluir las palabras de otros brinda oportunidades para reflexionar sobre el lenguaje; los textos por incluir pueden ser introducidos de manera directa o indirecta y los recursos para hacerlo varían según los géneros, circunstancias y textos. Por ejemplo, en los cuentos, lo que dicen los personajes se puede presentar de las dos formas, cada una con sus marcas de puntuación y verbos introductorios, que, además, colaboran para caracterizar el sentido de lo dicho ("dijo", "exclamó", "interrogó", "respondió"...).

Si se escribe una nota para el periódico escolar, pueden incluirse las palabras entrecomilladas de un vecino entrevistado; en una nota de enciclopedia pueden citarse, también entre comillas, las palabras de un especialista.

¿Cómo incluir las descripciones en algunos textos?

En las narraciones, las características de los personajes dan pistas sobre sucesos posteriores y sobre sus comportamientos en la historia. A medida que el texto avanza, el lector va imaginando el comportamiento de los personajes, sus estados mentales y cualidades, y de este modo se genera suspenso, inquietud, miedo, etc. Lo mismo sucede con las descripciones de espacios y tiempos: la descripción de la corte, del monte, de la alcoba o de la selva, así como el momento del año (por ejemplo, inicio del invierno, la migración de las aves que anuncian el cambio de estación...), del día (el amanecer, la siesta calurosa...) o la época ("Fue cuando los hombres todavía no sabían encender su propio fuego...") son pistas que el lector recoge a medida que avanza el relato. Las descripciones no son privativas de las narraciones. Con otros propósitos también se incluyen o son la base de las notas de enciclopedias e informes de visitas y trabajos de campo para dar a conocer con mayor precisión los hechos, objetos o procesos; aparecen también en los folletos, afiches y campañas, casi siempre para atrapar la atención del lector. El/la docente puede ayudar a hacer notar que ciertos sustantivos son más descriptivos que otros porque restringen el universo que denominan ("zorzal/ pájaro"; "probeta/ tubo"; "cortesana/ muchacha") y lo mismo sucede cuando se emplean sustantivos propios ("el rey Arturo/ el rey"). Además, los adjetivos, construcciones adjetivas y sustantivas colaboran con esas pistas que el lector necesita o con los efectos que el escritor está buscando. Dan cuenta de tamaños, formas, colores, extensiones, materia o bien de cualidades morales, valoraciones de conductas, posiciones sociales... ("bueno/ extenso/ bochornoso/ grande/ africano/ deportivo/ inquieto"; "especialmente bueno/ la selva silenciosamente inquieta/ la siesta profundamente bochornosa/ la mujer de rasgos africanos/ el muchacho de aspecto deportivo/ la laboriosidad incansable de las abejas"). También, detenerse en el valor semántico de los verbos colabora con la precisión buscada o la sensación que se desea provocar (se puede decir "susurrando", "musitando" o "gritando"; se puede afirmar "alegando", "certificando" o "sugiriendo"...). Los recursos descriptivos mencionados u otros posibles no son meros *adornos* del lenguaje sino verdaderas decisiones de los escritores para comunicar más ajustadamente el sentido de lo que se quiere transmitir.

¿Cómo elegir las construcciones más adecuadas para generar el efecto en el lector que mejor dé cuenta de las intenciones del escritor?

Muchas veces, los escritores se debaten entre distintas alternativas para expresar un enunciado. Es importante que los niños/as aprendan a evaluar tales posibilidades y que con la ayuda del docente puedan advertir fenómenos como los siguientes.

- El modo particular en que se expresan los verbos para aseverar, dudar, condicionar, prescribir ("... a los chicos les gustan las historias de animales..."/ "... los chicos leerían historias de animales..."/ "es probable que los chicos lean"/ "le dijo a los chicos: lean historias de animales").

- No solo el modo, sino también ciertas construcciones verbales son centrales a la hora de dejar ver la posición del escritor. Cuando se busca resguardar la responsabilidad ante los hechos se apela a construcciones que dan cuenta de ello: "… es probable que…", "… se presume…", "… el asaltante estaría herido…".
- El uso de expresiones de cortesía, seducción u otras que suponen intentar incidir en el comportamiento de los destinatarios, propios de algunos géneros ("… tenga a bien…", "… sería un honor contar con su presencia…", "… no se permite la presencia de animales en esta sala…").
- El uso de los tiempos verbales que hacen avanzar la acción en la narración –pretéritos simples– y los tiempos del comentario que describen personajes y ambientes –pretéritos imperfectos–, el uso del presente en la palabra de los personajes o también del presente atemporal de las descripciones de textos de estudio.
- El pasaje desde una construcción indefinida ("un muchacho") a una definida cuando ya se la ha presentado en el texto ("el muchacho").
- La necesidad de reducir o expandir enunciados por medio de modificadores de los núcleos de las construcciones, en función del conocimiento del lector, del género y de la circunstancia de comunicación.
- En notas de enciclopedia, informes de visitas y de trabajos de campo y en todos los textos de divulgación científica e información general se requiere un lenguaje conciso y transparente. De allí que se elige el vocabulario de las disciplinas y, si se considera necesario, se hacen las aclaraciones pertinentes para el lector.

¿Cómo emplear los signos de puntuación?

En este ciclo, especialmente durante la revisión de los textos, se hace evidente la necesidad de marcar en los escritos separaciones que permitan que el lector comprenda más fácilmente. De allí que los alumnos/as del ciclo pueden aprender progresivamente a emplear los signos de puntuación.

- *Puntos* para separar algunos sectores del texto claramente diferenciables: en recomendaciones, entre la presentación de la obra, los comentarios valorativos y la invitación a la lectura; en cuentos, luego de la ruptura del equilibrio inicial, ante la resolución del conflicto y ante la reequilibración y, también, entre los núcleos narrativos; en la noticia, al menos entre el primer párrafo y el desarrollo (titular, copete y volanta se distinguen por marcas de edición); en notas de enciclopedia, cada vez que un tema o comentario del tema base se constituye en nuevo tema base; en cartas, entre la presentación del firmante y el resto del cuerpo y entre este y la despedida; cuando se argumenta, entre la presentación del tema, la explicitación de la posición asumida y los argumentos para sostenerla. El *punto y seguido* separa distintas ideas acerca del tema; el *punto y aparte* indica el pasaje hacia una nueva información sobre aquel, facilitando una rápida lectura.
- *Comas* para separar los elementos de una enumeración, enmarcar frases explicativas o dar cuenta de la supresión de un elemento léxico.
- *Dos puntos* para introducir parlamentos, introducir una lista de elementos anunciada por un verbo o separar el destinatario de una carta del cuerpo del mensaje.
- *Signos de admiración* e *interrogación* en parlamentos de diálogos directos y en comentarios valorativos que se emplean para cerrar una recomendación, un prólogo o cualquier texto que intente interpelar al lector.
- *Puntos suspensivos* para indicar asombro o suspensión de una locución.
- *Comillas* para enmarcar el discurso directo y las citas.
- *Guión* o *raya* para señalar los parlamentos.
- Pares de *guiones* o *paréntesis* para delimitar aclaraciones, y también las acotaciones en obras de teatro.

¿Dónde poner mayúsculas?
En el aula se presentan múltiples ocasiones para reflexionar sobre los nombres propios y la mayúscula como marca que los destaca en el texto: por ejemplo, el propio nombre y el de los demás, el nombre de la calle, del distrito y la provincia, el nombre del autor y los títulos de los libros, el nombre de las provincias donde se produce miel, "Blanca" o "Roja" en los cuentos. Las mayúsculas de inicio son otro tema de reflexión, ligadas al sistema de puntuación y a la estructura de los textos. Los temas enumerados indican solo algunos de los problemas que el/la docente puede anticipar. Un trabajo sostenido a lo largo del ciclo permite descontextualizar algunos, dando lugar a otro tipo de situaciones, ya no ligadas a determinado texto y contexto sino en todos los textos y contextos hasta ese momento trabajados. En el Primer Ciclo, los contenidos lingüísticos *circulan* en el aula. No se espera que al terminar tercero los niños/as reconozcan y puedan explicar todos los temas de reflexión que aquí se proponen, sino que hayan tenido numerosas oportunidades de participar en la resolución de los problemas planteados y que la discusión haya redundado en una toma de conciencia acerca de los recursos y las estrategias del lenguaje.

Ortografía: práctica y reflexión

Enseñar ortografía en el Primer Ciclo es parte de la reflexión sobre el lenguaje, ya que forma parte de los problemas a los que tiene que atender el escritor. Cuando los niños/as logran escribir "con todas las letras" –y aun antes– empiezan a suscitarse en el aula las dudas ortográficas. Estas surgen de las características mismas de la escritura porque en el castellano del Río de la Plata diversos grafemas representan un único fonema y viceversa. Los conocimientos ortográficos son necesarios para que las escrituras de los niños/as resulten comprensibles.

Situaciones de enseñanza

Desde primero, los niños/as realizan escrituras por sí mismos y, durante la producción, surgen interrogantes en aquellos casos en que la escritura misma presenta dudas: *ce* o *ese* antes de la "e" y la "i"; *ese* o *zeta* antes de la "a", la "o" y la "u"; *be* o *ve*; con *hache* o sin *hache* delante de vocal; con *elle* o con *ye*; con *ge* o con *jota* antes de la "e" y la "i". Al revisar sus escrituras o las de sus compañeros, del mismo modo, detectan y corrigen los errores ortográficos con participación del docente o los compañeros, o valiéndose de la consulta a diccionarios y otras fuentes confiables. El/la docente, en un clima de colaboración y respeto, también señala errores y aporta soluciones sin que los niños/as se lo pidan, en especial cuando han concluido una versión que ellos mismos ya consideran satisfactoria pero que contiene aún muchos problemas de este tipo.

Intervenciones del maestro/a

- *Durante la escritura*
    - Responde las consultas escribiendo para los niños/as la palabra que ofrece dudas o dando la respuesta puntual ("con hache").
    - Remite a fuentes confiables si los niños/as no corren riesgo de perder el hilo de lo que están escribiendo.
    - Sugiere observar palabras que pueden presentar dudas pero que los niños/as no han tenido en cuenta, aun cuando las escrituras resulten casualmente correctas.
    - Propone revisiones mutuas, compartidas o cruzadas, de la ortografía de los textos que los niños/as están escribiendo.
    - Realiza él mismo correcciones ortográficas junto con los niños/as para asegurarse de que la versión final de un texto que va a ser publicado no presente errores.
- *En momentos de reflexión sobre la ortografía*
    - Propone a los alumnos/as series de ejemplos de varias palabras que presentan un aspecto ortográfico común para permitirles elaborar regularidades a las que puedan recurrir en situaciones de duda o revisión.

- Ayuda a dejar constancia de las conclusiones a las que los niños/as llegan aunque estas resulten momentáneamente incompletas en relación con el saber ortográfico elaborado.
- Propone revisar las conclusiones elaboradas cuando los niños/as disponen de nuevos elementos que les permiten ampliarlas o mejorarlas.
- Orienta en el uso del diccionario para que los niños/as puedan recurrir a él en caso de una duda ortográfica.
- Sugiere y orienta en el empleo de la herramienta ortográfica de la computadora para activarla en el momento de la revisión final de algunos textos.

Contenidos

Progresivamente, a medida que se instala en el aula la práctica de la escritura, se enseñan los siguientes contenidos
Cuidar la ortografía mientras se está escribiendo
Los niños/as de primero suelen concentrarse en la producción misma de la escritura; progresivamente logran también tener en cuenta cómo escribir. El ambiente de la clase debe ser propicio para que las dudas ortográficas se manifiesten, para que los niños/as recurran a la respuesta del docente o intercambien entre ellos. Hacia el final del Primer Ciclo, los niños/as ya deben disponer de algunos conocimientos sobre ortografía y utilizarlos para orientar la revisión pero, sobre todo, la ortografía debe estar instalada como tema de intercambio con el/la docente y entre pares, y no como motivo de evaluación de las escrituras.
Revisar ortográficamente los escritos antes de publicarlos o presentarlos
Es necesario instalar en el aula la práctica de la revisión. La ortografía –como casi todos los aspectos del lenguaje– es causa frecuente de discriminación; los alumnos/as deben saberlo y asumir la revisión como un momento de la producción. Más que memorizar reglas que muchas veces expresan de manera incompleta o incorrecta los contenidos ortográficos, los niños/as tienen que hacerse progresivamente responsables de la revisión de sus propios escritos disponiendo, por haberlos adquirido en la escuela, de recursos para resolver las dudas o sabiendo a quién o a dónde recurrir para hacerlo.
Consultar con otros mientras se está escribiendo o antes de dar a conocer las propias escrituras
Cuando los jóvenes escritores logran advertir en qué momento las escrituras no son seguras porque existe más de un grafema que eventualmente podría representar un fonema o porque ante una vocal es posible que una palabra comience o no con hache, deben poder manifestar y compartir sus dudas. La consulta promueve la discusión; al poner en común las dudas, la ortografía se vuelve un tema de intercambio, la revisión comienza a instalarse bajo la responsabilidad parcial de los propios niños/as y las dudas empiezan a restringirse a palabras de menor frecuencia de uso.
Recurrir a escrituras confiables para resolver dudas ortográficas
En los momentos de duda al escribir o durante la revisión, los escritores más o menos expertos tienen la posibilidad de preguntarse "¿De dónde viene *abertura*?" y así dar con otra palabra, léxicamente emparentada con la primera como *abrir*, que permita resolver la duda. Del mismo modo, al recurrir al diccionario, es posible que los escritores deban valerse de una palabra –por ejemplo, casa– para resolver la duda ortográfica que provoca la escritura de otra –*casita* o *casero*–. Desde primero, por medio de las intervenciones del docente, y poco a poco a partir de las relaciones que ellos mismos empiezan a realizar instados por él, los niños/as pueden recurrir a la búsqueda de escrituras confiables.

Recurrir al diccionario y a otras fuentes
Desde el comienzo del Primer Ciclo, el/la docente recurre al diccionario para resolver dudas ortográficas y comparte sus estrategias de consulta con los niños/as hasta que poco a poco ellos mismos intentan la búsqueda con su apoyo. Del mismo modo, en la producción de escritos relacionados con el estudio, el/la docente propone controlar la escritura de palabras específicas consultando los libros correspondientes; al producir una recomendación, sugiere remitirse a la obra para corroborar determinadas escrituras –los títulos, el nombre del autor–, o recurrir a los cuentos para revisar las escrituras de las fórmulas de inicio –"Había una vez"–, los nombres de personajes u otras que seguramente pueden hallar en ellos. Lo que los niños/as aprenden en primer lugar es a contar con referentes seguros que les permitan en otras ocasiones resolver dudas de manera más autónoma.

Contenidos ortográficos que son objeto de reflexión en el Primer Ciclo

Como respuesta a las dudas que se presentan al escribir, algunos contenidos ortográficos circulan en el aula y son motivo de reflexión en diversas ocasiones. Acerca de ellos, el/la docente propone situaciones específicas de sistematización. En el Primer Ciclo se llegan a sistematizar progresivamente los contenidos ortográficos más generalizables.

Restricciones básicas del sistema de escritura
En la escritura del castellano hay combinaciones de letras permitidas y combinaciones no permitidas. Por ejemplo: "q" siempre va seguida de "u" y solo se combina con "e" y con "i"; delante de "b" y "p" es posible encontrar "m" pero nunca "n"; la "rr" no aparece nunca en el inicio o en el final de una palabra; delante de "r" o "l" es posible encontrar "b" pero nunca "v". Estas reglas son generales y no presentan ninguna excepción; es por eso que el/la docente puede proponer a los niños/as numerosos ejemplos y elaborarlas junto con ellos a lo largo del Primer Ciclo. Al revisar sus escrituras, el/la docente les sugiere recurrir a estas reglas sin excepción y las propone como marco de referencia para resolver nuevas dudas ortográficas ("Si *abrir* solo puede escribirse con 'be', ¿cómo se escribe *abierto*?").
Regularidades contextuales
Cuando dos letras de nuestro sistema refieren a un mismo fonema –"c" y "qu" al fonema /k/, por ejemplo–, en algunos casos es la posición dentro de la palabra la que define cuál de las dos es correcta. En el caso del fonema /k/, "qu" es la letra correcta delante de "e" o "i", en tanto que "c" es correcta delante de "a", "o" y "u"; lo mismo ocurre en el caso de "g" y "gu". La reflexión sobre estas regularidades se plantea en el Primer Ciclo. Es posible que algunos niños/as no las tengan en cuenta al producir la primera versión de sus escrituras, pero deben constituirse en contenidos de la revisión.
Separación entre palabras
Aun antes de producir escrituras completas, los niños/as comienzan a introducir separaciones entre las palabras. Estas separaciones no siempre corresponden a las convencionales y algunas de ellas se instalan más tardíamente porque puede resultar difícil establecer si una secuencia de letras constituye o no una palabra: los artículos, por ejemplo, tienen muy pocas letras y no tienen significado pleno; ciertas secuencias de letras algunas veces son efectivamente palabras y otras veces son partes de palabras (*a la/ ala; de volver/ devolver*); según su posición respecto al verbo, algunos pronombres se separan o se unen a él (*me prestás / prestame*). La separación entre artículo y sustantivo y otras de aparición frecuente – "salió *a la* calle", "vino a *mi casa*"– debe constituirse en tema de reflexión sistemática a lo largo del ciclo. Al hacerlo, los niños/as comienzan a comprender que hay palabras de significado pleno y otras que sirven de nexos, que sus límites gráficos a veces dependen del significado o de la función desempeñada en la frase. En el Primer Ciclo, algunos niños/as no terminarán de resolver los casos más difíciles de separación entre palabras, como *a ser/ hacer*, *me lo da*, *a ver/ haber*, y será necesario retomarlos en el Segundo Ciclo.

Mayúsculas
El empleo de la mayúscula depende, por un lado, de la puntuación del texto y, por otro, de la distinción entre sustantivos propios y comunes. Ambos casos se trabajan en el Primer Ciclo, aunque en los títulos de libros o los nombres de ciertos lugares, por ejemplo, para decidir el empleo de las mayúsculas es necesario considerar determinadas convenciones que recién llegan a elaborarse en el Segundo Ciclo –"Vamos a la *plaza*" o "Vamos al Hotel *Plaza*".
Parentescos lexicales
Las relaciones entre palabras que comparten una misma raíz se representan en forma escrita con semejanzas ortográficas (*helado*, *heladera*, *heladería*, *heladero*). Para trabajar con los parentescos lexicales es conveniente seleccionar aquellas palabras de uso común en los textos escritos (*había*, *hace*, *tuvo*, etc.) y también el vocabulario específico vinculado con temas desarrollados en otras áreas del conocimiento. Conocer sobre qué palabra está formada la que se desea o se necesite escribir permite, a su vez, ampliar el conocimiento sobre clases de palabras; por ejemplo, *beber* y *bebida* están emparentadas siendo palabras con categorías gramaticales diferentes.

Anexo recomendaciones literarias para Primer ciclo

Poesía

Cada cual atiende su juego	Ana Pelegrín (selección)
Poesía española para niños	Ana Pelegrín (selección)
La plaza tiene una torre	Antonio Machado
Qué fácil es volar	Antonio Machado
Dragones o pajaritos	Cecilia Pisos
El grillo y otros poemas	Conrado Nalé Roxlo
María Chucena Luna lunera	Daniel Omar Carvajal (compilador) Daniel Omar Carvajal (compilador)
Antología de la poesía infantil Tinke Tinke	Elsa Isabel Bornemann Elsa Isabel Bornemann
Mariposa del aire	Federico García Lorca
Diccionario de Juegos infantiles latinoamericanos	Félix Coluccio- M. I. Coluccio (recopil.)
Pancitas argentinas	Guillermo Saavedra
Penas de amor y de mar	Gustavo Roldán
Las torres de Nuremberg	José Sebastián Tallon
Los Pomporerá	Laura Devetach
Canción y pico	Laura Devetach
Barril sin fondo	Laura Devetach – Laura Roldán
Ayer pasé por tu casa	Laura Devetach – Laura Roldán
Voces de infancia. Poesía argentina para los chicos	María de los A. Serrano (selección)
Versos tradicionales para cebollitas	María Elena Walsh
Tutú Marambá	María Elena Walsh
A la sombra de un verde limón. Antología del cancionero infantil argentino	Paulina Movsichoff (compiladora)

Teatro

Oiga, chamigo Aguará	Adela Bash
Colón agarra viaje a toda costa	Adela Bash
Teatro en el acto	Adela Bash
La varita robada	Enrique Banchs
Panchitos con mostaza	Enrique Pinti
Monstruos al teatro (dioses, héroes)	Graciela Repún y Patricia Suárez
Teatro 1	Hugo Midón, con canciones de Carlos Gianni
Cuentos y títeres	Javier Villafañe
Caperucita Roja	Joel Pommerat
Los mosqueteros del Rey	Manuel González Gil (CD música y canciones)
Chau, Señor Miedo	María Inés Falconi
El teatro y los niños. Cuatro piezas para títeres y actores.	Nora Lía Sormani (selección)

Narrativa: cuentos, libros álbum, novela, relatos legendarios, folclóricos

Cuentos populares, tradicionales, leyendas, de diversas procedencias y épocas

Relatos de la Mitología Griega	
Relatos de los Caballeros de la Mesa Redonda	
Cuentos de las Mil y Una Noches	
Antología del cuento infantil	Elsa Isabel Bornemann
La leyenda de la ballena	Ema Wolf - Marta Prada
Mitos, leyendas y cuentos muy, muy antiguos	Graciela Falbo (versión de)
Cuentos del sapo	Graciela Montes
Cuentos de maravillas	Graciela Montes
Caperucita Roja y otros cuentos	Charles Perrault
Cuentos del zorro	Gustavo Roldán
Pulgarcita	Hans Christian Andersen
El traje nuevo del emperador El patito feo	Hans Christian Andersen Hans Christian Andersen
El sastrecillo valiente y otros cuentos	Jacob y Wilhelm Grimm
Los sueños del sapo	Javier Villafañe
Fábulas	Jean de La Fontaine
El más fuerte pierde. Cuentos de animales americanos	Jorge Accame
Cuentos populares de animales	María Inés Palleiro (recopiladora)
Cuentos, leyendas y coplas populares latinoamericanas	María Luisa Miretti (compiladora)
La ratita presumida	Natalie Orihuela (versión de)
María Sapa y otros cuentos de transformaciones	Pablo Medina (compilador)
¡Quiero que me asusten! y otros cuentos de encantamientos	Pablo Medina (compilador)
El ratón Pérez y otros cuentos de mitos infantiles	Pablo Medina (compilador)
El libro de Mamá Quilla	Paulina Martínez
Cuentos y leyendas de Argentina y América	Paulina Martínez
La leyenda del picaflor	Silvia Schujer - Marta Prada

Otros cuentos

Un regalo delicioso	Alberto Pez
Las brujas Paca y Poca y su gato Espantoso	Cristina Potorrico y Poly Bernatene
Mona Lisa y el paraguas de colores	Canela
Elmer	David McKee
Lisa de los paraguas	Elsa Isabel Bornemann
Un elefante ocupa mucho espacio	Elsa Isabel Bornemann
¡Qué sorpresa Tomasito!	Graciela Cabal
Miedo	Graciela Cabal
La señora planchita	Graciela Cabal
La venganza de la trenza	Graciela Montes
La venganza contra el chistoso	Graciela Montes
Las velas malditas	Graciela Montes
Había una vez una casa	Graciela Montes
La familia Delasoga	Graciela Montes
Federico y el mar	Graciela Montes

Doña Clementina Queridita la achicadora	Graciela Montes
Amadeo y otra gente extraordinaria	Graciela Montes
Historia de un amor exagerado	Graciela Montes
Cuatro calles y un problema	Graciela Montes
Más chiquito que una arveja más grande que una ballena	Graciela Montes
Clarita se volvió invisible	Graciela Montes
La verdadera historia del Ratón Feroz	Graciela Montes
Candelaria	Griselda Gálvez
El caballo que tenía un sueño	Griselda Gambado
Pedro Urdemales y el árbol de plata	Gustavo Roldán
Historia de Pajarito Remendado	Gustavo Roldán
El monte era una fiesta	Gustavo Roldán
Todos los juegos el juego	Gustavo Roldán
Cada cual se divierte como puede	Gustavo Roldán
El viaje más largo del mundo	Gustavo Roldán
Sapo en Buenos Aires	Gustavo Roldán
La tortuga gigante y otros cuentos de la selva	Horacio Quiroga
El loro pelado y otros cuentos de la selva	Horacio Quiroga
Cuentos con tías	Iris Rivera
Los viejitos de la casa	Iris Rivera
La bella y la bestia	Jeanne M. Le Prince de Beaumont
Choco busca mamá	Keiko Kasza
Cuando el elefante camina	Keiko Kasza
Un cuento ¡puajjj!	Laura Devetach
La planta de Bartolo	Laura Devetach
El garbanzo peligroso	Laura Devetach
Historia de Ratita	Laura Devetach
Sucedió en colores	Liliana Bodoc
La mejor luna	Liliana Bodoc
El pulpo está crudo	Luis María Pescetti
Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)	Luis María Pescetti
Cuentopos de Gulubú	María Elena Walsh
La cebra Carolina y ...	María Granata
Cien metros de gatos y ..	María Granata
Los hermanos no son cuento	María Inés Falconi
Oveja con botitas	Maritgen Matter
Cumpleaños de dinosaurio	Mónica Weiss
El príncipe feliz y otros cuentos	Oscar Wilde
La bruja Mon	Pilar Mateos
Un chico preso en un castillo	Ricardo Mariño
Hormigo mil	Ricardo Mariño
Un pichón difícil y bichos importantes	Ricardo Mariño
La cigüeña Lorenza y el fantasma asustado	Ricardo Mariño
Anacleto, el esqueleto inquieto	Roberto Sotelo
Nadie puede fabricar una manzana	Roberto Sotelo

La enamorada del muro	Sandra Comino
La señora Zapiola	Sandra Filippi
Brujas con poco trabajo	Silvia Schujer
Lucas duerme en el jardín	Silvia Schujer
El tren más largo del mundo	Silvia Schujer
Mucho perro	Silvia Schujer
Noticias de un mono	Silvia Schujer
Libros álbum	
Willy y Hugo	Anthony Browne
Voces en el parque	Anthony Browne
El túnel	Anthony Browne
Gorila	Anthony Browne
Sopa de Ratón	Arnold Lobel
Los animales no se visten	Barret y Barret
La escoba de la viuda	Chris van Allsburg
El higo más dulce	Chris van Allsburg
En el desván	Hyawyn Oram - Satoshi Kitamura
Olivia	Ian Falconer
Olivia salva el circo	Ian Falconer
Secreto de familia	Isol
Intercambio cultural Cosas que pasan El trapito feliz	Isol Isol Tony Ross
La pequeña niña grande	Uri Orlev

Novelas

Las aventuras de Pinocho	Carlo Collodi
Querida Susi, querido Paul	Christine Nöstlinger
Historias de Franz	Christine Nöstlinger
Ana está furiosa	Christine Nöstlinger
Maruja	Ema Wolf
Historias a Fernández	Ema Wolf
La sonada aventura de Ben Malasangüe	Ema Wolf
Aventuras y desventuras de Casiperro del hambre	Graciela Montes
Tengo un monstruo en el bolsillo	Graciela Montes
Los viajes de Gulliver	Jonathan Swift
Alicia en el País de las Maravillas	Lewis Carroll
Natacha	Luis María Pescetti
Dailan Kifki	María Elena Walsh
Manuelita ¿dónde vas?	María Elena Walsh
El negro de París	Osvaldo Soriano
El superzorro	Roald Dahl

Bibliografía

Aira, César, *Diccionario de autores latinoamericanos*. Buenos Aires, Emecé, 2001.

Aisenberg, Beatriz, "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24, Nº 2. Buenos Aires, abril/junio de 2005.

Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia, *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.

Anderson Imbert, Enrique, *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires, Marymar, 1979.

Arizpe, Evelyn y Styles, Morag, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Bautier, Elisabeth y Bucheton, Dominique, "Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?", en *Repères. Investigación en didáctica del francés idioma materno*, Año 13, Nº 15. París, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), 1997.

Benchimol, Karina; Carabajal, Antonio y Larramendy, Alina, *Enseñar a leer textos históricos*, ponencia presentada en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Universidad de Comahue, 2003.

Blanco, Lidia (comp.), *Literatura infantil. Ensayos críticos*. Buenos Aires, Colihue, 1996.

Bronckart, Jean Paul y Schneuwly, Bernard, "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 9. Barcelona, Graó, julio/septiembre de 1996.

Calsamiglia, Helena, "Decir la ciencia: las prácticas divulgativas en el punto de mira", en *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, Vol. 2, Nº 2. Barcelona, Gedisa, junio de 2000.

Camps, Anna (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó, 2006.

_____________ y Milian, Marta (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens, 2000.

Castedo, Mirta y Waingort, Cinthia, "Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24, Nº 2. Buenos Aires, abril/junio de 2003.

Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta y Siro, Ana, *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Inicial*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires, MECyT, 2001.

_____________, *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer Ciclo*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires, MECyT, 2001.

Castedo, Mirta y Molinari, Claudia, "Ler e escrever por projetos", en *Projeto. Revista de Educacao*, Año 3, Nº 4. Porto Alegre, janeiro/junho, 2000. (Versión mimeografiada en castellano).

_____________ y Siro, Ana, *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

Castedo, Mirta, "Construcción de lectores y escritores", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 16, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 1995.

Castorina, Antonio y otros, *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires, Aique, 2007.

Chartier, Anne-Marie, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Chartier, Roger, *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, Gedisa, 2000.

Colomer, Teresa, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____________ (comp.), *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

_____________, "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, Nº 1. Buenos Aires, enero/marzo de 2001.

_____________, *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid, Fundación Germán

Sánchez Ruipérez, 1998.
Darnton, Robert, *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
Devetach, Laura, *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires, Colihue, 1993.
DGCyE, SSE, Programa Fortalecimiento de la Gestión Curricular e Institucional, Proyecto: "La lengua y la literatura en el nivel inicial", *La lectura en el Nivel Inicial*. La Plata, 2002.
DGCyE, Dirección de Educación General Básica, *La biblioteca de aula*. La Plata, 2001.
DGCyE, Dirección de Educación General Básica, Documento 1/97, *Lectura y escritura. Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. La Plata, 1997.
DGCyE, Dirección de Educación General Básica, Documento 1/96, *La función alfabetizadora de la escuela, hoy*. La Plata, 1996.
Díaz Rönner, María Adelia, "Literatura infantil: de 'menor' a 'mayor'", en Jitrik, Noé (ed.), *Historia crítica de la literatura argentina*, Vol. 11, "La narración gana la partida". Buenos Aires, Emecé, 2000.
Díaz, Celia y Ferreiro, Emilia, "Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 19, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 1998.
Díaz, Celia, "Ideas infantiles de la ortografía del español", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, Nº 1. México, enero/junio de 1996.
Eco, Umberto, *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona, Lumen, 1996.
_____________, *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona, Lumen, 1993.
Espinoza, Ana, "La especificidad de las situaciones de lectura en 'Naturales'", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 27, Nº 1. Buenos Aires, enero/marzo de 2006.
Ferreiro, Emilia, *Los niños piensan sobre la escritura* (CD-Multimedia). México, Siglo XXI, 2003.
_____________ (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa, 2002.
_____________, "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector", ponencia presentada en el seminario internacional "¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?", celebrado durante la XIX Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, noviembre de 2001.
_____________, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
_____________, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI, 1997.
_____________, Pontecorvo, Clotilde y otros, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona, Gedisa, 1996.
Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982.
Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.
Filinich, María Isabel, *Enunciación*. Buenos Aires, Eudeba, 1998.
Flower, Linda y Hayes, John R., "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto 1*, "Los procesos de lectura y escritura". Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.
GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria: educación general básica*. Buenos Aires, 2004.
GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *La encuesta. Leer y escribir en Primer Ciclo. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires, 2001.
GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Yo leo, tú lees, él lee. Leer y escribir en Primer Ciclo*. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires, 2001.
GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Documentos de actualización curricular Nº 2 y Nº 4*. Buenos Aires, 1996-1997.
Gomes De Morais, Artur, "La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica", en *Textos en contexto 4*, "La escuela y la formación de lectores y escritores". Buenos Aires, Lectura y Vida, 1998.
_____________, *Ortografía: ensinar e aprender*. Sao Paulo, Ática, 1998.

Grunfeld, Diana, *"La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. Una indagación en jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires", en* Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Año 25, Nº 1. Buenos Aires, enero/marzo de 2004.
Kaufman, Ana María (comp.), *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Santillana, 2000.
_____________ y Perelman, Flora, "El resumen en el ámbito escolar", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 20, Nº 4. Buenos Aires, octubre/diciembre de 1999.
Kaufman, Ana María, *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires, Santillana, 1998.
_____________; Castedo, Mirta; Teruggi, Lilia y Molinari, Claudia, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires, Aique, 1989.
Lerner, Delia, "La autonomía del lector. Un análisis didáctico", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 2002.
_____________, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
Lerner, Delia, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina, José Antonio y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
_____________y Palacios de Pizani, Alicia, *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires, Aique, 1986.
Lluch, Gemma, *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Buenos Aires, Norma, 2003.
MECyT, *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en proceso de enseñanza, 1º ciclo, Nivel Primario*. Buenos Aires, 2006.
MECyT, *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Serie Cuadernos para el aula. Lengua, 1º ciclo, Nivel primario*. Buenos Aires, 2006.
Miras, Mariana, "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", en *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 23, Nº 89. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, enero/marzo de 2000.
Molinari, Claudia y Siro, Ana, *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural*. Buenos Aires, Fundación Bunge y Born-Fundación Pérez Companc, 2004.
Montes, Graciela, *El corral de la infancia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
_____________, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
Nemirovsky, Miriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
Olson, David, *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa, 1998.
Padovani, Ana, *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
Patte, Geneviève, *Si nos dejan leer... los niños y las bibliotecas*. Bogotá, Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), 1984.
Perelman, Flora, "El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 25, Nº 2. Buenos Aires, abril/junio de 2005.
Perriconi, Graciela y otros, *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas*. Buenos Aires, El Ateneo, 1986.
Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
Rodríguez, María Elena (dir.), *Textos en contexto 5*, "La literatura en la escuela". Buenos Aires, Lectura y Vida, 2002.
_____________, "Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 16, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 1995.
Rosenblatt, Louise M., "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto 1*, "Los procesos de lectura y escritura". Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.
Soriano, Marc, *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue, 1995.
Teberosky, Ana, "Enseñar a escribir en la edad de la escritura", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 17. Barcelona, Graó, julio/septiembre de 1998.
_____________ y Tolchinsky, Liliana (comps.), *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.
Teberosky, Ana, *Aprendiendo a escribir*, en *Cuadernos de Educación*, Nº 8. Barcelona, ICE-HORSORI, 1991.

Tolchinsky Landsmann, Liliana, *Aprendizaje del lenguaje escrito*. México, Anthropos, 1993.
Torres, Mirta, "Explorar, seleccionar y contextualizar", en *El monitor de la educación*, Año 2, Nº 3. Buenos Aires, MECyT, julio de 2001.
_____________, "La ortografía: uno de los problemas de la escuela", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, Nº 4. Buenos Aires, octubre/diciembre de 1992.
Vaca, Jorge, "Ortografía y significado", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 4, Nº 1. Buenos Aires, enero/marzo de 1983.

Sitios recomendados

Babar, revista de literatura infantil y juvenil, http://www.revistababar.com./
Canal Encuentro, http://www.encuentro.gov.ar/
Cuatrogatos, revista de literatura infantil, http://www.cuatrogatos.org/
Chicos y escritores, Espacio para leer, escribir y compartir dirigido a niños y niñas de 4 a 12 años, www.chicos yescritores.org
Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, http://abc.gov.ar
Educ.ar, portal educativo del Estado argentino, Recursos Educativos, Área Lengua, EGB1, http://www.educ.ar/educar/docentes/
Educa Red Argentina, http://www.educared.org.ar
El monitor de la educación, revista de educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, http://www.elmonitor.me.gov.ar
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Documentos Curriculares, Educación Primaria, Área Lengua, http://www-.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php
Imaginaria, revista de literatura infantil y juvenil, http://www.imaginaria.com.ar/
Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, http://www.lecturayvida.org.ar
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular, Desarrollo curricular y Formación Docente, http://www.me.gov.ar./curriform/lengua.html